دكتور فتحي علي يونس

اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج



إتجاهات حديثة وقضايا أساسية
في تعليم القراءة وبناء المنهج
دكتور فتحي علي يونس
١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م
مكتبة وهبة ١٤ شارع الجمهورية - عابدين - القاهرة
٦٤٤ صفحة ١٧ × ٢٤ سم
رقم الإيداع: ٢٠١٤/١٦٤٧٢
الترقيم الدولي: I.S.B.N.
978-977-225-405-7



دار الكتب المصرية
فهرسة أثناء النشر إعداد إدارة الشئون الفنية

يونس، فتحي علي.
إتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة
وبناء المنهج /دكتور فتحي علي يونس.-
القاهرة، مكتبة وهبة للطبع والنشر والتوزيع، ٢٠١٤
٦٤٤ صفحة؛ ٢٤ سم.
تدمك ٧ ٤٠٥ ٢٢٥ ٩٧٧ ٩٧٨

١- القراءة - تعليم وتدريس
أ- العنوان

٤١٨,٤٠٧



بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ﴾ (العلق: ١)

محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ﴾ (العلق:١)، أمر العلي العظيم لنبي الرحمة والهدى محمد ﷺ أن يقرأ بمعنى أن يتلو القرآن الكريم وأن يتدبر معانيه ، وأن يستعين بالله ـ سبحانه وتعالي ـ في كل ذلك . ففي هذا هداية البشرية لطريقها المستقيم القويم ، ولا نعلم أن هناك دينا أو مذهبا فلسفيا أو اجتماعيا قد بدأ هذه البداية الرائعة الموحية بالتحضر والتقدم ، وقد أحسن أمير الشعراء أحمد شوقي حين قال في نهج البردة :

ونـــودي «اقـــرأ» تعـــالي الله قائلـــها ... لم تتصل قبـــل مـــن قيلـــت لـــه بفـــم

هنـــاك أذن للـــرحمن فـــامتلأت ... أسمـــاع مكـــة مـــن قدســـية النغـــم

كذلك فإنا لا نعلم أن هناك دينا أو مذهبا اهتم بالعلم والمعرفة والعلماء كما اهتم الإسلام سـواء في القـرآن الكـريم أو في سنة النبي محمد ﷺ أو في واقع التاريخ الإسلامي وفي الحضارة الإسلامية .

يكفي أن تقرأ في القرآن الكريم :

- ﴿ إِنَّمَا يَخۡشَى ٱللَّهَ مِنۡ عِبَادِهِ ٱلۡعُلَمَٰٓؤُاْ ﴾ (فاطر:٢٨).
- ﴿ وَقُل رَّبِّ زِدۡنِي عِلۡمٗا ﴾ (طه:١١٤).
- ﴿ وَعَلَّمَكَ مَا لَمۡ تَكُن تَعۡلَمُۚ وَكَانَ فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكَ عَظِيمٗا ﴾ (النساء:١١٣).
- ﴿ قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ﴾ (الزمر:٩).

ويكفي أن تقرأ في أحاديث رسول الله ﷺ أن العلماء ورثة الأنبياء ، وفي حديث آخر : «إن الملائكة لتبسط أجنحتها لطالب العلم رضا بما يصنع».

وفي حديث ثالث : «**من خرج يطلب علما فهو في سبيل الله إلى أن يرجع**». وانظر إلى الحديث الذي رواه أبو الدرداء : «**اغد عالما أو متعلما أو مستمعا أو محبا ، ولا تكن الخامسة فتهلك**» ؛ قال أبو الدرداء : أما الخامسة التي فيها الهلاك فهي معاداة العلماء والعياذ بالله .

أما التاريخ الإسلامي فهو مليء بالفترات الزاهرة بالعلم والعلماء ورعاية الخلفاء والأمراء للعلماء ، ومما يروى أن عمر بن عبد العزيز كان يقتصد في الإنفاق على أهل بيته ، وعلى العكس من ذلك كان يبذر الذهب على العلماء ، وكان يشجع على العلم ، ويحب أن يجلس مع العلماء ويستمع إليهم ، وفي إحدى المرات أعجب الخليفة عمر بن عبد العزيز بأحد العلماء ، فقال له الحاقدون من زملائه : إنه فاسق يا أمير المؤمنين ، فقال لهم : ولكنه عالم ، فقالوا له : إنه يضرب زوجته ، فقال لهم : أمره إلى الله ، فقالوا له : ويسبك يا أمير المؤمنين ، فقال لهم : ضميره لله ، وعلمه لنا ، والله أعلم به منا ، والله ما تقدمت أمم أبدًا أنتم شيوخها .

وبالمقابل نرى أن أوروبا لم تلتفت إلى الكنز المدفون «القراءة» إلا في بدايات عصر النهضة أي بعد حوالي سبعمائة سنة ، مما ذكرنا عن التوجه الإسلامي نحو العلم والعلماء ووسيلة هذا أو ذاك «القراءة».

وحين تقرأ التاريخ الإسلامي ترى أن هناك علاقة كبيرة بين التقدم العلمي والتقدم الحضاري ، وأن التقدم الحضاري يرتفع وينخفض بالمعرفة ، وانظر حواليك ترى ما قلناه صحيحًا لا يقبل الشك .

ويقيني الذي لا يعتريه شك هو أن تخلف الأمة العربية والإسلامية يعود بالدرجة الأولى إلى أنها لم تستجب لنداء السماء في الآية الأولى التي نزلت على نبي الهدى والرحمة والإنسانية محمد ﷺ ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴾ (العلق: ١).

ومن هذا اليقين الثابت الذي تثبته كل الدراسات العلمية والنفسية والاجتماعية والحضارية ، اتجهنا هنا في مصر إلى إنشاء الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة .

تأسست الجمعية المصرية للقراءة عام (٢٠٠٠م) (EARL) Egyptian Association For reading and literacy ومنذ أغسطس عام ٢٠١٢م أصبحت هذه الجمعية عضواً في الجمعية الدولية للقراءة : (IRA) International Reading Association .

وقد دأبت هذه الجمعية على إخراج مجلة علمية تنشر الدراسات والبحوث المتعلقة بالقراءة والمعرفة ، كما دأبت على عقد مؤتمر سنوي منذ عام٢٠٠١م.

ويعكس هذا الكتاب الذي نقدمه للقارئ العزيز بعنوان : «اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج» الكتابات والترجمات والكلمات التي قُمتُ بها منذ أن بدأت الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة .

وقد طوفنا في هذه الكتابات والترجمات بأمور شتى ، يمكن أن يجمعها موضوع واحد هو «القراءة».

سترى في هذا الكتاب حديثًا عن المدارس العلمية التي تناولت عملية القراءة ، سوف يقرأ الباحث عن علم النفس السلوكي وعلم النفس المعرفي ، وعلم الاجتماع ، وعلاقة هذه العلوم بعملية القراءة .

وسوف يجد القارئ ـ أيضًا ـ بعض الاتجاهات المعاصرة في فهم عملية القراءة ، وفي النظر إلى الجوانب الأساسية التي تسهم في تحسين تعلم القراءة . علاوة على ذلك ستُعرضُ في هذا الكتاب بعض مجهودات المتخصصين في القراءة على المستوى العالمي ؛ وبصفة خاصة مجهودات وليام جراي وزملائه وتلاميذه في كلية التربية بجامعة شيكاجو ، علاوة على ذلك سيطّلع القارئ على بعض المشروعات الخاصة بتعليم القراءة في بعض الدول ، علاوة على الحديث عن بعض الدول المتقدمة كاليابان التي قطعت شوطًا كبيرًا في تحقيق ما يمكن أن يُسمى بحق المواطن في المعرفة المتقدمة «فليس هناك أميّ في اليابان ، والأميّ في اليابان هو الذي لا يستطيع أن يجيب عن اختبار مقنن في القراءة بمستوى ٧٥٪ من الدرجة الكلية للاختبار».

وتُعرض في هذا الكتاب ـ أيضًا ـ كثير من الدراسات التي أجريت حول العلاقة بين الحرية والقراءة ، والعلاقة بين القراءة والتقدم ، والعلاقة بين القراءة والشباب الدائم ، والعلاقة بين القراءة والأمن الوطني ، والعلاقة بين القراءة والابتكار ، والعلاقة بين القراءة وانحسار الجريمة ، والعلاقة بين القراءة والقدرة على الدفاع عن النفس وإثبات الحقوق ، والعلاقة بين القراءة والصحة النفسية ، والعلاقة بين القراءة وبناء الشخصية .

كما سيقرأ القارئ عن الاتجاهات الحديثة في بناء منهج القراءة وفي تطوير مناهج القراءة في مصر ، وفي العلاقة بين القراءة والمواد الدراسية المختلفة ، والعلاقة بين القراءة والسلم الاجتماعي .

وفي هذا الكتاب ترجمات كثيرة عن ضبط المفردات في كتب القراءة ، وعن الوعي الصوتي ، وعن استراتيجيات تعلم القراءة ، وعن تدريس القراءة وتعليمها ، وعن تقويم كتب القراءة .

كذلك يوجد في هذا الكتاب التوصيات الخاصة للمؤتمرات التي عقدتها الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، وهي تفتح الباب وتوسع آفاق الباحثين في مجال القراءة والمعرفة ، علاوة على تقويم كتب القراءة من حيث المعارف التي تحتوى عليها ونوع الأسلوب المستخدم فيها .

وإذا كان العقاد قد أطلق على أحد كتبه « أشتات مجتمعات في اللغة والأدب » ، فإننا يمكن أن نستعير هذا العنوان المعبر لأستاذنا العقاد لكتابنا هذا ؛ فنقول عنه : « أشتات مجتمعات في تعليم القراءة ».

ولعله من المفيد في هذه المقدمة أن نذكر عناوين المؤتمرات الثلاثة عشر التي عقدتها الجمعية المصرية للقراءة من عام ٢٠٠١م إلى عام ٢٠١٣م ؛ لأن هذا الكتاب يدور في فلك عناوين هذه المؤتمرات :

- المؤتمر الأول ١١-١٢ يوليو ٢٠٠١م ، بعنوان « دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة ».
- المؤتمر الثاني ١٠- ١١ يوليو ٢٠٠٢م ، بعنوان « نحو أمة قارئة ».

- المؤتمر الثالث ١٢-١٣ يوليو ٢٠٠٣م، بعنوان «القراءة وبناء الإنسان».
- المؤتمر الرابع ٧-٨ يوليو ٢٠٠٤م، بعنوان «القراءة وتنمية التفكير».
- المؤتمر الخامس ١٣-١٤ يوليو ٢٠٠٥م، بعنوان «تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول».
- المؤتمر السادس ١٢-١٣ يوليو ٢٠٠٦م، بعنوان «من حق كل طفل أن يكون قارئًا متميزًا».
- المؤتمر السابع ١٠-١١ يوليو ٢٠٠٧م، بعنوان «صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج».
- المؤتمر الثامن ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٨م، بعنوان «ماذا يقرأ الأطفال والشباب؟ ولماذا يقرءون ؟ ولمن يقرءون ؟».

المؤتمر التاسع ١٠-١١ يوليو ٢٠٠٩م بعنوان «كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج».
- المؤتمر العاشر ٢١-٢٢ يوليو ٢٠١٠م، بعنوان «ما المعارف التي نقدمها لتلاميذنا في كتب القراءة بمراحل التعليم العام ؟ وكيف نقدمها أبالسرد أم الحوار أم القصة؟».
- المؤتمر الحادي عشر ٢٠-٢١ يوليو ٢٠١١م، بعنوان «معلم القراءة بين مهام التعليم ومواجهة صعوبات التعلم في الوطن العربي».
- المؤتمر الثاني عشر ١١-١٢ يوليو ٢٠١٢م، بعنوان «تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية».
- المؤتمر الثالث عشر ٣-٤ يوليو ٢٠١٣م، بعنوان «تعليم القراءة للكبار من محدودية الأبجدية إلى رحابة الوظيفية والإمتاع والمؤانسة».
- المؤتمر الرابع عشر ٦-٧ أغسطس ٢٠١٤م، بعنوان «معلم القراءة بين الواقع والمستقبل».

وفي النهاية نسأل الله العلي القدير أن يجعل عملنا هذا خالصًا لوجهه الكريم ، وأن ينفع به ، وأن يكون بداية لتحقيق قوله عز من قائل : ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴾ (العلق:١).

اللهم زدنا علمًا ، وعلمنا ما ينفعنا ، والحمد لله على كل حال ؛

القاهرة في : ١٠ من ذو القعدة ١٤٣٥ هـ

الموافق ١٥ من سبتمبر ٢٠١٤ م

دكتور

فتحي على يونس

(١)

(القراءة : العملية والمُخرَج)

Reading : process and outcome

تأليف : Elaine M .Weber ,

Barbara A . Reed

ترجمة : الأستاذ الدكتور فتحي يونس

لكي يحقق تعليم القراءة الأهداف المحددة له ، ينبغي أن نربط بين عملية القراءة وهذه الأهداف المحددة سلفًا والتي يطلق عليها أحيانًا المُخرَج أو المُخرَجات .

وإذا كنا في تعليم القراءة ننظر إليها على أنها عملية ؛ فإننا بذلك نضع خطوات ثلاثة لابد من توافرها جميعًا في تقديم هذا الفن للتلاميذ والطلاب .

الخطوة الأولى هي :

خبرات وأنشطة ما قبل تعلم القراءة .

الخطوة الثانية هي :

خبرات وأنشطة تتم أثناء تعلم القراءة .

الخطوة الثالثة هي :

خبرات وأنشطة ما بعد تعلم القراءة .

وفيما يلي تفصيل ذلك :

الخطوة الأولى : خبرات وأنشطة ما قبل تعلم القراءة :

في هذه الخطوة لا بد من أن نحدد سلفًا :

أ- مُخرَجات التعلم .

ب ـ الأنشطة التي تساعد التلاميذ على أن يُظهروا ما لديهم من خبرات ، وأن يحددوا بدقة أهدافهم ، والأنشطة المهمة التي يمكن أن نطلق عليها المنظمات المتقدمة Advanced organizers وذلك من خلال ما يلي :

١- طرح أسئلة (ويمكن أن نطلق عليها الأسئلة الاستكشافية ؛ وهي التي تكشف ما لدى التلاميذ من خبرات سابقة ترتبط بالموضوع الحالي للقراءة) .

٢- تحليل الموضوع من أوله إلى آخره أو من آخره إلى أوله بهدف التنبؤ بالأفكار .

٣- ألعاب وأنشطة ترتبط بتوالي الأفكار وتتابعها وتنظيمها .

٤- أنشطة وخبرات ترتبط بالتفكير التأملي والتوقع من خلال طرح بعض الجمل والعبارات .

٥- أنشطة وخبرات ترتبط بما يسمى بالأسئلة السابرة Probe ؛ وهى الأسئلة التي يُتطلب فيها من التلاميذ أن يوضحوا ماذا يقصدون بشرح كلمة معينة أو جملة .

٦- استخدام خبرات تعليمية مباشرة (بمعنى أن يلعب التلاميذ مع مدرسيهم دوراً أساسياً في التعلم) ترتبط بالأنشطة الفكرية ، كما ترتبط بالقراءة الجهرية أو الصامتة ويطلق عليها (Divected Reading and Thinking Activity) .

٧- استخدام أنشطة ترتبط بما يعرفه التلميذ وبما يود أن يعرفه وبما تعلمه (KWL).

(Know - Want to Know - Learned)

المبدأ الأساسي الذي يوجه خبرات ما قبل تعلم القراءة :

إن الذي يحدد خبرات وأنشطة ما قبل تعلم القراءة مبدأ تربوي هام هو :

لا يمكن لأي شخص أن يتعلم شيئًا ذا بال وأن يُحصِّل فيه تحصيلاً جيدًا ما لم تكن لديه خبرة غنية أو خبرة من نوع ما بالموضوع الذي يدرسه .

الخطوة الثانية : خبرات وأنشطة تتم في أثناء تعلم القراءة :

في هذه الخطوة ينبغي على المعلم أن يحدد نواتج التعلم مع تلاميذه ، وتركز هذه الخطوة عادة على أمرين مهمين :

الأمر الأول : الاختيار .

الأمر الثاني : التنظيم .

ويقصد بالاختيار : تحديد الأمور المهمة وغير المهمة ، أو تحديد التفاصيل المرتبطة ارتباطًا أساسيًا بالموضوع وغيرها التي لا ترتبط كثيرًا بالموضوع .

ويقصد بالتنظيم : تكوين رؤية كافية ودقيقة عن موضوع القراءة ، ويتمثل هذان الأمران : الاختيار والتنظيم Selecting and Organizing في الأمور التالية:

١- وضع خريطة بالأفكار الموجودة في النص Mapping the text .

٢- وضع أسئلة أو طرح أسئلة تتناول الجمل الرئيسة والعلاقة بينها وتداخل هذه الجمل مع بعضها البعض ، كما تتناول هذه الأسئلة النص نفسه وتقويمه من حيث الأفكار الواردة صراحة فيه ، والأفكار غير الواردة المرتبطة بما وراء النص Beyond Text .

٣- التفكير بصوت عالٍ لما ورد في النص من أفكار وما طُرح من قضايا ، وهذا النوع من التفكير يتم عادة بين مجموعات التلاميذ بعضهم مع بعض ، وبينهم وبين معلميهم .

المبدأ الأساسي الذي يوجه الخبرات التي تتم في أثناء تعلم القراءة :

هذا المبدأ ينص على أنه لا يمكن أن تحدث المعرفة ما لم يحدث تغيير لدى المتعلم . Learning does not occur unless there is a change .

الخطوة الثالثة : خبرات أو أنشطة ما بعد تعلم القراءة :

وفي هذه الخطوة ينبغي على المعلم أن يحدد الأنشطة التي ترتبط بأمرين أساسيين هما :

- **الأمر الأول** : التكامل .
- **الأمر الثاني** : التطبيق .

ويرتبط التكامل بربط المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة ، كما يعني التطبيق الاستخدامات المستقبلية للمعرفة المقدمة في النص القرائي .

وتتضمن هذه الخطوة علامة على ما سبق الأنشطة التالية :

١- تنقيح ومراجعة تامة للمعرفة المقدمة بحيث يستبين من ذلك الممكنات من المقترحات المقدمة ، وكذلك الأفكار الرئيسة أو المجموعات الرئيسة من المبادئ .

٢- توسيع المعرفة ومراجعتها والتفكير فيها ، ومحاولة دمج الأفكار المتشابهة بعضها مع البعض الآخر .

وتتضمن هذه الخبرات مجموعة من الأنشطة هي :

أ- المقارنة .
ب ـ التقسيم .
ج ـ الاستنتاج .
د ـ الاستقراء .
هـ ـ تحليل الأخطاء .
و ـ بناء الأدلة الداعمة .
ز ـ التلخيص .
ح ـ تحليل المقترحات المستقبلية Perspectives .

٣- التطبيق واستخدام المعارف المقدسة بصورة تدل على الفهم التام .

وهناك مجموعة من الأدوات التي تستخدم في هذه الخطوة وهي :

أ- النظريات .
ب ـ التوقعات .

ج ـ التشبيهات .　　　　د ـ المبادئ .

هـ ـ الأنماط .　　　　و ـ الموضوعات .

وهذه الأدوات كلها تؤدي إلى :

- اتخاذ القرارات .
- استكشاف تجارب .
- اختراع .
- حل مشكلات .
- البحث .

المبدأ الأساسي الذي يوجه الخبرات التي تتم بعد تعلم القراءة :

ينص هذا المبدأ الذي يوجه خبرات مع بعد تعلم القراءة على أن المعرفة ليست حشواً لكنها أداة للحياة ، ولحل المشكلات التي تحيط بنا سواءً كانت مشكلات خاصة أم عامة .

* * *

(٢)

(تحديات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية وتوصيات المؤتمر)

أولاً – التحديات :

يسر مجلس إدارة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة أن يقدم لقرائه الأعزاء الدراسات العلمية التي قُدِّمت إلى المؤتمر الثاني عشر للجمعية الذي انعقد بدار الضيافة جامعة عين شمس يومي الأربعاء والخميس يوم ١١ ، ١٢ يوليو ٢٠١٢م تحت عنوان (تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية) .

إن تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية يعتبر أمرًا غاية في الأهمية ؛ لأنه يُبنَى عليه التحصيل المعرفي والتقدم العلمي للتلاميذ فيما سيأتي من مراحل تعليمية ؛ بل إننا لا نبالغ إذا قلنا : إن الوظيفة الرئيسية للمدرسة الابتدائية هي تعليم القراءة ، لأن تعليم القراءة في معظم برامج تعليم اللغات في العالم يدور حول تعليم اللغة بأكملها ؛ فعلى سبيل المثال نجد في إنجلترا أنهم يبنون منهج تعليم اللغة على نصوص القراءة المقدمة في الكتب المختارة ، وتظهر هذه الكتب تحت عنوان (تعلم الإنجليزية بالقراءة) .

وهذا الاتجاه يُسمَّى الاتجاه نحو التكامل في تعليم اللغة ، ويحتاج بناء كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية إلى عدة معايير لابد من مراعاتها كي يستطيع التلاميذ أن يفيدوا مما يُقدَّم إليهم ، من هذه المعايير :

١- ضبط المفردات :

يقصد بضبط المفردات أن تقدم المفردات بأعداد معينة ، وأن تكرر أيضًا بما لا يقل عن ٢٠ مرة بالصف الأول الابتدائي ، وعن ١٥ مرة بالصف الثاني الابتدائي ، وعن ١٠ مرات للصف الثالث الابتدائي .

٢- ضبط التراكيب :

ويقصد به أن نقدم التراكيب والجمل بشروط معينة من أهمها : بساطة الجملة وقلة عدد مفرداتها ، وأن تُقدَّم الجمل بصورة طبيعية يتقدم فيها الفعل على الفاعل ويتأخر المفعول عن الفاعل ، ويتقدم المبتدأ على الخبر إلى آخره .

كذلك ينبغي أن تكون الجمل معبرة تعبيرًا حقيقيًا عن المطلوب ، ولا تستخدم الجمل المجازية أو البيانية إلا في نهاية المرحلة الابتدائية .

٣- أن يختار المحتوى الذي يُقدَّم للأطفال في هذه السن من الموضوعات التي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بحياة الأطفال وعالمهم ؛ والتي تعبر عن واقعهم وبيئاتهم وحياتهم وناسهم .

٤- وأن تختار المفردات في معظمها من المفردات الحسية التي تُدرَك بإحدى الحواس الخمسة خاصة بالصف الأول والثاني من المرحلة الابتدائية ، وأن تُقدَّم المفردات المجردة كالخير والحرية بنسبة أقل ، وأن تُقدَّم في سياق تعليمي يساعد التلاميذ على فهم المقصود منها .

٥- علاوة على التدريبات المرتبطة بالأهداف التربوية ؛ إذ ينبغي أن تتنوع التدريبات ، لتشمل تدريبات خاصة بفنون اللغة كلها ، وترتبط أيضا بعلوم اللغة كالنحو والصرف والبلاغة .

وأخيرًا يأتي إخراج الكتاب عاملاً مهمًا من العوامل المساعدة على حب القراءة واحترام الكتاب ، والرغبة المستمرة في الزيادة من المعرفة .

ثانيًا - التوصيات :

أسفرت جلسات المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية عن التوصيات التالية :

١- تطبيق المعايير العلمية في بناء كتب القراءة ، خاصة في :

(أ) المفردات .　　　　(ب) التراكيب .

(ج) الأسلوب .　　　　(د) المحتوى .

(و) المراجع والتقويم .

٢- الاهتمام بالمراجعة والمتابعة الدائمة لكتب القراءة ، والمواد التعليمية .

٣- الاهتمام بتنوع المواد التعليمية ، وربطها ارتباطًا كبيرًا بالبيانات الممثلة .

٤- الاهتمام بتدريب المعلمين وإعدادهم تربويًّا ومهنيًّا .

٥- الاهتمام بالوعي الصوتي ، لارتباطه ارتباطًا كبيرًا بطبيعة اللغة العربية .

٦- الاهتمام بالطفولة المبكرة ، وتنمية الاستعداد لتعلم القراءة .

٧- إتاحة مساحة من الحرية في اختيار المواد التعليمية والطرائق المرتبطة بها.

٨- الاهتمام بتنمية الفكر ، وحذف التفضيلات غير المهمة .

٩- الاستجابة للحاجات الفردية والخاصة .

١٠- الاهتمام بالعمل الجماعي والتعاوني .

١١- الاهتمام باستخدام تقنيات المعرفة في تعليم القراءة .

١٢- التركيز على مهارات القراءة الجهرية في الصفوف الثلاثة الأولى ، وتحقيق الطلاقة اللغوية .

١٣- توجيه التلاميذ إلى اختيار طريقة التعامل مع الكتاب .

١٤- إعادة النظر في إعداد معلم الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، والتركيز على إتقان المهارات الأساسية ـ بصفة خاصة ـ في تعليم القراءة .

١٥- تمديد العام الدراسي بحيث يصل إلى أحد عشر شهراً ، طبقًا للمستويات العالمية .

١٦- وضع نظرية إجرائية لتعليم القراءة .

١٧- وضع مقياس قومي للكفاءة في مهارات القراءة : التعرف ، الفهم النطق ، السرعة .

١٨- التعاون مع مؤسسات التعليم في الوطن العربي لوضع خطة عمل ، لتنمية مهارات القراءة .

١٩- ضرورة الاهتمام بضبط المفردات ـ من حيث العدد والتكرار ـ في كتب القراء ة بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية .

٢٠- الاهتمام بالاختبارات الشفوية في تقديم الكفاءة اللغوية للطالب المعلم .

٢١- تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام التقنيات الحديثة في تعليم القراءة ؛ ومن أهمها الحاسوب التعليمي ، وشبكة الإنترنت ، والبريد الإلكتروني .

٢٢- الاهتمام بالتدريس العلاجي الموجه للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة .

٢٣- اختيار موضوعات قرائية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى ، تراعي ميولهم واهتماماتهم ، وترتقي بالقيم والذوق .

٢٤- توجيه عناية المعلمين إلى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء التدريب على مهارات القراءة .

٢٥- توجيه الإدارات المدرسية إلى تهيئة التلاميذ لاستخدام المكتبة المدرسية استخدامًا نشطًا ، مع التأكيد على توفير خيارات قرائية متنوعة ، تتلاءم مع نموهم القرائي .

٢٦- توجيه عناية موجهي ومعلم القراءة لاستخدام المادة المطبوعة في تعزيز الأنشطة الإبداعية لدى التلاميذ مثل : إعادة تمثيل المادة المقروءة ، أو تلوين شخصياتها ، أو تمثيلها ، أو إعادة كتباتها .

٢٧- حث الإدارات المدرسية على ضرورة التواصل مع الوالدين ، وتوضيح أهمية ذلك في مساعدة أبنائهم للوصول لمستويات قرائية متميزة ؛ وذلك من خلال القراءة لهم ومعهم ، والاستماع إلى قراءاتهم ، ومناقشة خبراتهم القرائية .

٢٨- تشجيع منسوبي الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة للحصول على عضوية الجمعية الدولية للقراءة (IRA) ، لتعرف أحدث الاتجاهات العالمية في مجال تعليم القراءة والكتابة ، تعليم الكبار .

٢٩- دعم الجهد العلمي الرائد الذي تقوم به الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة لإعداد قائمة المفردات العربية ، من خلال إتاحة الفرصة لباحثي الجمعية بتقديم حلولاً تقنيةً وتكنولوجيةً تدعم فريق العمل .

٣٠- الاهتمام بالعيادات القرائية لتشخيص وعلاج مشكلات صعوبات تعلم القراءة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم .

٣١- إعطاء مزيد من العناية بتطوير مناهج البحث التربوي .

٣٢- فتح قنوات اتصال بين الجمعية وجامعة الدول العربية بهدف توسيع دائرة أنشطة الجمعية لخدمة الوطن العربي .

٣٣- إنشاء لجنة إعلامية للجمعية تكون مهمتها التواصل مع الهيئات العلمية المعنية في مصر ، وكذلك المؤسسات العلمية بالدول العربية ؛ للإعلان عن أنشطة الجمعية وطبيعة مؤتمراتها ، ومواعيدها وموضوعاتها .

٣٤- فتح باب المبادرة لكل من يجد في نفسه القدرة على العمل التطوعي من الباحثين في مجال تعليم القراءة ، وتحسين كتبها ، وبرامجها ، بالتقدم بأفكاره ومقترحاته للجمعية .

* * *

(٣)

استراتيجيات سبعة تسهم في فهم التلاميذ النص المقروء (ترجمة)

استراتيجيات سبعة تسهم في فهم التلاميذ للنص المقروء :

Seven Strategies to Teach Students Text Comprehension :

يُعني باستراتيجيات تنمية الفهم في القراءة الخطط المقصودة أو مجموعة الخطوات التي يتخذها القارئ ليصل إلى فهم النص المقروء فهمًا تامًا وتساعد ـ عادة ـ هذه الاستراتيجيات الطلاب على الوصول بهم إلى مستوى يمكنهم من بناء أو تكوين فهمًا خاصة لما يقرءون .

وقد أكدت نتائج استخدام هذه الاستراتيجيات السبعة الخاصة بفهم المقروء على أن لها دورًا مهمًا في تحسين فهم النصوص المقروءة .

وترتبط هذه الاستراتيجيات السبعة بالمجالات الآتية :

١- خرائط بناء القصة .

٢- التلخيص .

٣- التفكير بصوت عال .

وفيما يلي نقدم بيانًا بهذه الاستراتيجيات السبعة :

١- استراتيجية مراقبة الفهم Monitoring Comprehension .

٢- استراتيجية ما وراء المعرفة Metacognition .

٣- اسـتراتيجية المنظمـات الدلاليـة والتصـويرية Graphic and Semantic Orgnizers .

٤- استراتيجية إجابة الأسئلة Answering questions .

٥- استراتيجية بناء الأسئلة Generating questions .

٦- استراتيجية تعرف بناء القصة وتتابعها Recognizing story structure .

٧- استراتيجية التلخيص Summarizing .

أولاً : استراتيجية مراقبة الفهم Monitoring comprehension :

يتميز التلاميذ الذين يقومون بمراقبة ومتابعة لما يقرءون بأنهم يحددون بدقة ما يفهمون من النص وما لا يفهمون منه ، وهم قادرون على استخدام استراتيجيات لتحديد المشكلات التي تواجههم في فهم ما يقرءون .

ولقد أظهرت البحوث العلمية أن التعليم ـ حتى في المراحل الأولى من تعليم القراءة ـ يمكن أن يساعد التلاميذ ليكونوا أقدر على مراقبة فهمهم لما يقرءون .

وعلى المدرسين الذين يساعدون تلاميذهم في مراقبة الفهم أن يُقوِّموا بمساعدة تلاميذهم على :

١- أن يكونوا واعين بما قد فهموه .

٢- أن يحددوا بدقة ما لم يفهموه .

٣- أن يستخدموا الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات التي تواجههم .

ثانياً : استراتيجية ما وراء المعرفة Metacognition :

تُعرَّف استراتيجية ما وراء المعرفة بأنها التفكير في التفكير (Think about think) فالقراء المتميزون أو الأكفاء يستخدمون استراتيجيات المعرفة للتفكير فيما يقرءون وفي تحديد ما يقرءون قبل أن يقرءوا ، إنهم (أي القرَّاء) يحددون أهدافهم قبل القراءة ويتصفحون ما يقرءون أولاً .

وفي أثناء القراءة يوجهون فهمهم أو يراقبونه ، ويكيفون سرعتهم في القراءة مع صعوبة النص المقروء ، ويحددون بدقة الصعوبات التي يواجهونها في الفهم . أما بعد القراءة فإنه يراجعون ما فهموه من النص المقروء ويُقوِّمونه .

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن القُرَّاء ينبغي عليهم أن يستخدموا مجموعة من الاستراتيجيات التي توجه فهمهم للنص المقروء ، وعليهم أن يقوموا بما يلي :

١- تَعرُّف القارئ أين تكمن الصعوبة في القراءة ، وتحديد الأسباب التي تجعله لا يفهم الفقرة الثانية في النص .

٢- تَعرُّف القارئ نوع المشكلة التي يواجهها فيقول مثلاً : لماذا لم أفهم الفقرة الثانية في النص حينما أتى المؤلف بجملة من الجمل؟

٣- يحاول القارئ حينما يواجه مشكلة معينة في جملة معينة أن يُعيد صياغتها بلغته الخاصة لكي يتغلب على المشكلة ، ويقول في نفسه لقد كان المؤلف يقصد كذا وكذا .

٤- يُعيد النظر مرةً بعد أخرى في النص المكتوب حتى يصل إلى المعنى الذي يحس أنه أقرب إلى سياق النص وأقرب إلى الغرض الذي ساقه المؤلف في كتابته .

٥- ينظر القارئ نظرة شمولية إلى النص ليحدد المعنى أو المعلومات التي كان على المؤلف أن يضيفها إلى النص لتُحل المشكلات التي واجهها .

ثالثاً : استراتيجية المنظمات الدلالية والتصويرية :

Graphic and Semantic Organizers:

تُصوِّر المنظمات الدلالية المفاهيم والعلاقة بينها ، وقد تستخدم ـ أيضًا ـ الرسوم البيانية في هذا المجال .

إن المنظمات الدلالية تُعرَف بعدة مسميات منها :الخرائط والشبكات والصور والجداول والرسوم والتجمعات "Clusters" ، وبصرف النظر عن الاسم الذي يعطي للمنظمات الدلالية ؛ فإنها تساعد القُرَّاء على التركيز على المفاهيم وعلاقتها ببعضها البعض ، وعلاقة هذه المفاهيم بمفاهيم أخرى في مجالات أخرى ، وأيضًا تساعد المنظمات الدلالية التلاميذ في القراءة وفهم الكتب المقررة وفهم الكتب المصورة .

وخلاصة ما سبق ، تؤدي المنظمات الدلالية مجموعة من الوظائف كما يلي:

- تساعد الطلاب على التركيز على الأبنية المختلفة للنصوص أو الأنواع المختلفة للنصوص مثل : التمييز بين ما هو خيالي وما هو واقعي فيما يقرؤه الطلاب .
- تُمد الطلاب بالأدوات التي يستطيعون بها مراجعة العلاقات بين النصوص وفهمها فهمًا دقيقًا .
- تساعد التلاميذ مساعدةً جيدة على التلخيص الجيد للنص .

هذا ، وتوجد بعض الأمثلة على المنظمات التصويرية منها :

- "Venn - Diagrams" : تلك التي تستخدم في المقارنة ، وبيان أوجه التشابه والتضاد بين مصدرين من مصادر المعرفة .
- تتابع الأحداث في القصة وأشخاص القصة : وهي التي تستخدم في التنظيم وتتابع الأحداث التي توجد بالنص ، كما أنها تحدد الخطوات التي يمكن أن تتبع في عمل ما .
- خرائط القصة : وهي تستخدم الأشكال البيانية لبيان بناء القصة سواء كانت خيالية أم واقعية ، وينضم تحت هذا المنظم تحديد الشخصيات والأحداث والمواقف والعقدة والحل التي توجد في القصص الخيالية وغير الخيالية حيث يحدد الأفكار الرئيسة والتفصيلية .

- السبب والنتيجة : ويُستخدم هذا المنظم في تصوير الأسباب والآثار التي ترتب عليها في نص من النصوص .

رابعاً : استراتيجية إجابة الأسئلة Answering questions :

تبدو إجابة الأسئلة ذات فعالية في العملية التعليمية لأنها :

- تبصر الطلاب بهدفهم في القراءة .
- توجه انتباه الطلاب إلى الطريقة التي توصلهم إلى هدفهم .
- تساعد الطلاب على التفكير بفعالية فيما يقرءون .
- تشجع الطلاب في مراقبة ومراجعة ما فهموه .
- تساعد الطلاب على مراجعة المحتوى وربطه بما قد تعلموه من قبل أو بما قد عرفوه من قبل .

إن إجابة الأسئلة استراتيجية علاقات ؛ أي أنها تشجع التلاميذ على أن يتعلموا كيف يجيبون عن الأسئلة بطريقة أفضل ؛ فالتلاميذ يسألون ليشيروا إلى ما إذا كانت المعلومات التي استخدموها في إجابة الأسئلة ـ والتي ترتبط بالمقرر الذي درسوه ـ مجرد معلومات أخذت بطريقة مباشرة من النص المكتوب أو أنها معلومات قد استنتجت من النص المكتوب .

وبتعبير آخر يتعلم التلاميذ كيف يستنتجون إجاباتهم ، وكيف تعبر هذه الإجابات عن فهمهم العميق لما قد تعلموه .

وهناك أربعة أنواع من هذه الأسئلة :

- النوع الأول : "Right There" الاختيار من متعدد : وهي تلك الأسئلة التي تتطلب أن يضع الطالب الإشارة على الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات خاطئة ، وقد تكون هذه الإجابات كلمة أو جملة .
- النوع الثاني : "Think and Search" فكر وابحث : وهي تلك الأسئلة المبنية على استرجاع الحقائق التي يمكن أن توجد في النص المكتوب ، والأسئلة

توجد عادة في مكان أو أكثر من النص ، وهذا يتطلب من الطلاب أن يفكروا ويبحثوا في الفقرة أو الموضوع المقدم ليجدوا الإجابة .

- النوع الثالث : "Author and you" أسئلة المقارنة : وهذا النوع من الأسئلة يتطلب فيه من التلاميذ أن يستخدموا ما قد عرفوه بالفعل مع ما قد تعلموه من النص المكتوب ؛ أي أن الإجابة عن الأسئلة تتطلب نوعًا من المقارنة بين ما هو مكتوب في النص وما يتصل به من معلومات سبق للتلاميذ أن حصّلوها .
- النوع الرابع : "On your own" أسئلة الرأي الخاص : وهذا النوع من الأسئلة قائم على المعرفة السابقة للتلاميذ وعلى خبراتهم ، فقراءة النص الحالي قد تساعد التلاميذ على الإجابة على هذا النمط من الأسئلة .

خامساً : استراتيجية إنتاج الأسئلة Generating questions :

يقوم التلاميذ في هذا النوع من الاستراتيجيات بطرح الأسئلة المتعلقة بما قد تعلموه من النص ؛ فالطلاب يتعلمون كيف يسألون أنفسهم تلك الأسئلة التي تتطلب منهم أن يجمعوا منهم المعلومات من مصادرها المختلفة أو من الأجزاء المختلفة للنص .

سادساً : تَعرُّف بناء القصة Recognizing Story Structure :

في تعليم بناء القصص ينبغي على الطلاب أن يتعرفوا جوانب المحتوى مثل : الشخصيات والعقدة والمواقف والأحداث والمشكلة وحلول هذه المشكلة ، وفي الغالب يتعلم التلاميذ بناء القصص من خلال استخدام خرائط القصة ، إن تَعرُّف بناء القصة يحسن وينمي فهم الطلاب لهذه القصة .

سابعاً : استراتيجية التلخيص Summarizing :

يتطلب التلخيص من الطلاب أن يحددوا المهم من المعلومات التي يقرءونها وأن يضعوها معاً في عباراتهم الخاصة ، والتلخيص يساعد الطلاب في الأمور التالية :

- تَعرُّف وتحديد الأفكار الأساسية .
- ربط الأفكار الأساسية بعضها مع بعض .
- حذف المعلومات غير الضرورية .
- تذكر ما قد قُرئ .

• **تعليق على الاستراتيجيات السبعة :**

الاستراتيجيات التي تُعين على الفهم القرائي الفعال تفاعليه بين التلاميذ بعضهم البعض وبينهم وبين مدرسيهم .

إن وسائل التعليم التفاعلي ذات فعالية خاصة في الفهم ؛ ففي التعليم التفاعلي يقدم المدرسون لطلابهم لماذا ومتى؟ ينبغي عليهم أن يستخدموا هذه الاستراتيجية أو تلك ، وما هي الاستراتيجيات التي تستخدم وكيف تستخدم ، ومصطلح التعليم التفاعلي يشتمل على التفسير ، والنمذجة ، والتفكير بصوت عال ، والتطبيق ، والممارسة .

• **التفسير :**

يشرح المعلم لتلاميذه متى تكون الاستراتيجية مساعدة على الفهم ، ومتى تطبق .

• **النمذجة :**

يعرض المعلم كيف تطبق الاستراتيجية باستخدام التفكير بصوت عالٍ أثناء قراءة النص الذي يستخدمه الطلاب .

• **التدريب الموجه :**

يوجه المعلم التلاميذ ويساعدهم ويُقوِّمهم ، وهم يتعلمون كيف ومتى تطبق الاستراتيجية .

• **عملية التطبيق :**

يساعد المعلم تلاميذه في ممارسة الاستراتيجية حتى يستطيعوا تطبيقها بأنفسهم .

● **الممارسة :**

هذه الممارسة لها علاقة بالتعلم التعاوني أو تدخل في نطاقه ؛ وهي التي تجعل التلاميذ يعملون معاً مشتركين في مجموعات صغيرة بمهام محددة . ويُستخدَم التعلم التعاوني بنجاح في تدريس استراتيجيات الفهم حيث يعمل التلاميذ معاً لفهم النص ، ويساعدون بعضهم البعض في التعلم ، وتطبيق استراتيجيات الفهم ، ويساعد المعلمون تلاميذهم في العمل معاً من خلال جماعات يمثل فيها المعلم نموذجًا في استخدام استراتيجيات الفهم .

* * *

(٤)

الأمور التي ينبغي توافرها في تأليف كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية

أولا : أمور عامة ينبغي مراعاتها في كتاب الصف الأول بصفة خاصة :

١- يبدأ الكتاب بتدريبات تنمي الاستعداد لتعلم القراءة ؛ مثل : التدريبات الخاصة بالتمييز السمعي والتمييز البصري والتآزر الحركي والتمييز المعرفي .

٢- وأيضا تدريبات خاصة بتنمية الاستعداد للكتابة .

٣- يعتمد في بناء كتاب الصف الأول على المدخل الصوتي ؛ بمعنى أن تقدم الأبجدية العربية (٢٨ صوتًا صامتًا و ٦ أصوات متحركة) ، في سياق لغوي متكامل وفي عدد محدود من الكلمات والجمل ؛ بحيث تنتهي هذه المقدمة ويكون التلميذ قد سيطر على تعرف الأبجدية العربية بنوعيها الصامتة والمتحركة ، ويستطيع أن يستخدمها في تعرف كلمات جديدة لم تقدم له من قبل في المقدمة الصوتية ، ويتناسب هذا تمامًا مع طبيعة اللغة العربية بدلاً من الاعتماد في تعلم القراءة على الكلمات والجمل دون التركيز على الأبجدية العربية .

٤- تُقدَّم هذه المقدمة الصوتية في زمن لا يقل عن شهرين في بداية العام الدراسي (أي أن التلميذ يقدم له من ثلاثة إلى أربعة حروف في الأسبوع) علاوةً على الأصوات المتحركة التي ترتبط طبيعيًا بالحروف الصامتة .

ثانيا : أمور ينبغي مراعاتها في الكتب الثلاثة :

أ- من حيث المفردات :

١- يُقتَرح أن يشتمل كتاب الصف الأول على من (٢٠٠-٢٥٠ كلمةً جديدةً) بمعدل تكرار من (٢٥-٣٠) مرةً لكل كلمة ، ويقترح أن يشتمل كتاب الصف الثاني على من (٢٥٠-٣٥٠ كلمةً جديدةً) بمعدل تكرار لا يقل عن (١٥-٢٠) مرةً لكل كلمة ، ويقترح أن يشتمل كتاب الصف الثالث على من (٣٥٠-٥٠٠ كلمةً جديدةً) بمعدل تكرار لا يقل عن (١٠-١٥) مرةً لكل كلمة .

٢- وينتهي كل كتاب بقائمة المفردات الجديدة الموجودة به وبمرات تكرارها موزعة على دروس الكتاب .

٣- تكون نسبة الكلمات الحسية أعلى من نسبة الكلمات المجردة ، ويقترح مثلاً في الصف الأول الابتدائي ٨٠٪ كلمات حسية ، و ٢٠٪ كلمات مجردة ، وفي الصف الثاني ٧٠٪ كلمات حسية ، و ٣٠٪ كلمات مجردة ، وفي الصف الثالث ٦٠٪ كلمات حسية ، و ٤٠٪ كلمات مجردة .

٤- يعتمد في اختيار المفردات على الكلمات القصيرة متى كان ذلك ممكنًا ، ولا يلجأ إلى الكلمات الأجنبية إلا إذا عزَّ البحث عن كلمة عربية ، فكلمة (الكمبيوتر) أسهل منها وأقصر كلمة (حاسوب) ، و (تلفاز) بدلا من (تليفزيون) ، و (هاتف) بدلا من (تليفون) ، ويمكن الاستعانة بقوائم المفردات المتاحة في اللغة العربية المرتبطة بهذه السن (انظر قوائم المفردات الشائعة في كلام التلاميذ المصريين في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية) .

ب ــ من حيث الجملة :

١- ينبغي التدرج في استخدام الجمل ، من حيث عدد الكلمات ليسود في الصف الأول الجمل البسيطة القصيرة المكونة من فعل وفاعل أو مبتدأ

وخبر ، وبعض المتعلقات التي لا تتجاوز كلمتين ، ثم تزداد عدد كلمات الجمل في الصف الثاني والثالث ليبدأ ظهور الجمل المركبة التي تتكون من جملتين تربط بينها أدوات ربط كواو العطف ، وفاء العطف ، كذلك تظهر الجمل المعقدة خاصة في الصف الثالث ، وتتمثل الجمل المعقدة في اللغة العربية في الجمل الشرطية ، وجملة مقول القول والجمل الاعتراضية والجمل التي يأتي بها الحال جملة .

٢- يلتزم قدر الإمكان في تقديم الجمل الترتيب الطبيعي لها دون اللجوء إلى التقديم والتأخير لأن ذلك يسبب صعوبة ما في الفهم ، كذلك يبتعد قدر الإمكان عن الصور البلاغية كالمجاز المرسل والاستعارة المكنية ؛ إذ أن مثل هذه الأساليب تمثل صعوبة في إدراك ما تشتمل عليه من معان بالنسبة لتلاميذ هذه السنة .

ج ـ من حيث الموضوعات (المحتوى المختار) وأسلوب تقديمها :

١- ينبغي أن يعكس محتوى هذه الكتب المرحلة العمرية ومطالب النمو والميول في هذا السن ، ومن أهم ما أشارت إليه البحوث السابقة من مجالات يميل إليها الأطفال في هذا السن ما يلي : المرح ـ الفكاهة ـ الألغاز ـ الغرائب ـ الآداب العامة ـ أطفال في بلاد أخرى ـ عالم البحار ـ الطرائف العلمية ـ عالم النبات ـ عالم الحيوان .

٢- وينبغي أن يُراعى ـ أيضا ـ أن يقدم في المحتوى بعض المعارف والحقائق والمعلومات المرتبطة بالعالم من حول الطفل ، إذ يميل الطفل بطبيعته إلى تعرف ما حوله ، وترتبط أيضا هذه المعارف بالمواد الأخرى التي يدرسها، فيمكن من خلال تقديم حقائق تتعلق بالكون من حولنا أن يتعرف الطفل بعض الحقائق الجغرافية أو الجيولوجية مقدمة في مستوى يلائم قدراته .

٣- يعتمد في تقديم المحتوى أكثر على الجمل الفعلية باعتبارها الأصل في التركيب اللغوي وفيها إثارة أكثر لانتباه التلاميذ .

د ـ من حيث الأسلوب المستخدم في عرض المحتوى :

١- ينبغي أن يُبتعَد ـ قدر الإمكان ـ عن أسلوب السرد الذي لا يثير دافعية التلاميذ للتعلم .

٢- يعتمد في تقديم المحتوى على أسلوب الحوار الذي يعتمد على التفاعل بين شخصيات الحكاية .

٣- يعتمد في كثير من الموضوعات على الحكايات والقصص لأنها من أقدم الأساليب التي روعيت (وما تزال) في تقديم المعارف للأطفال ، وفي جذب انتباههم ، وتنمية السلوك الجيد عندهم .

٤- يعتمد في تقديم المحتوى على اللغة المنظومة المنغمة ذات الإيقاع المتساوي (السجع) .

٥- تقدم مقطوعات شعرية خفيفة مختارة ذات الإيقاع والوزن السريع المتدفق مثل فعل فعل . . . إذ أنها من المظاهر اللغوية المحببة للأطفال .

ثالثا : من حيث الأهداف التربوية واللغوية :

١- تشتمل أية لغة على فنون أربعة هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ، كما تشتمل على قواعد صرفية ونحوية وبيانية .

٢- وتمثل هذه الأهداف سواء كانت فنون اللغة أو قواعدها النحوية والبيانية الهدف الأسمى من تعلم اللغة في مراحلها المختلفة .

٣- ومن المهم في بناء التدريبات الخاصة بفنون اللغة وقواعدها أن تلتزم بما يلي بصفة خاصة في الصفين الأول والثاني :

٤- يعتمد على تدريبات الاختيار من متعدد وعلى تدريبات المزاوجة وعلى تدريبات الصواب والخطأ ، كما ينبغي أن يلتفت إلى تدريبات المقال القصير في الصف الثالث الابتدائي .

٥- وفيما يلي نقدم المهارات اللغوية والتراكيب المطلوب أن يسيطر الأطفال عليها من الصف الأول إلى الثالث الابتدائي :

أ- مهارات الاستماع :

١- تمييز الأصوات حين يسمعها .

٢- التمييز بين الحروف المتقاربة في المخرج .

٣- تمييز الأصوات في أول الكلمات أو في آخرها .

٤- تمييز الكلمات التي يسمعها .

٥- التمييز بين الكلمات المتقاربة في الضبط .

٦- فهم الجمل التي يسمعها .

٧- فهم المعنى العام لقصة يسمعها .

٨- تحديد الشخصيات في القصة التي يسمعها .

٩- تحديد التفاصيل الخاصة بقصة يسمعها .

١٠- تحديد بعض الكلمات في الجملة أو الجمل التي سمعها .

١١- يستخرج بعض الأحداث التي لا علاقة لها بسياق القصة .

ب ـ مهارات الكلام :

١- ينطق الأصوات نطقًا صحيحًا .

٢- يميز بين الأصوات القريبة في المخرج .

٣- ينطق الكلمات نطقًا صحيحًا .

٤- ينطق الجمل نطقًا صحيحًا .

٥- يتحدث في جمل تامة .

٦- يعبر عن مشاعره في جمل تامة .

٧- ينوع بصوته الأساليب المختلفة من نفي واستفهام . . . إلخ .

٨- يتحدث إلى زملائه بوضوح .

٩- يسأل بعض الأسئلة المناسبة .

١٠- يجيب عن بعض الأسئلة إجابات تامة .

١١- يشترك في حوار مع زملائه .

١٢- يمثل بعض الحكايات أو القصص (لعب الدور) .

١٣- يُجري لقاء مع شخصية مهمة .

١٤- يُعبّر عن رأيه في موقف من المواقف .

جـ ـ مهارات القراءة :

المعيار الأول : تَعرُّف الحروف والكلمات والجمل :

المؤشرات :

١- يحدد التلميذ حرفًا سمع صوته أو اسمه من بين مجموعة من الحروف .

٢- يتعرف الحرف الأول من اسم الشيء بقرينة صورته من بين مجموعة حروف .

٣- يتعرف الحركات القصيرة الثلاث (الشكل) .

٤- يميز بين الحروف المتشابهة في رسمها (س ش ص ض ع غ . . .) .

٥- يلون الحرف الممدود في الكلمة بلون مخالف .

٦- يتعرف حرفًا تكرر في مجموعة من الكلمات .

٧- يضع علامة السكون على الحرف الساكن في كلمة .

٨- يضع خطاً تحت الحرف المنون في كلمة .

٩- يحدد الحرف المشدَّد في كلمة تحدد له .

١٠- يتعرف الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل (اللام الشمسية ـ حرفا المد في طه ، وهذا ، ولكن . . .) .

١١- يميز اللام الشمسية من اللام القمرية في كلمات تحتويهما .

١٢- يكمل حرفًا في كلمة تنقصه .

١٣- يفرق بين التاء المربوطة (مدرسة) والتاء المفتوحة (بنت) .

١٤- يفرق بين التاء المربوطة (نجاة) والهاء التي في أصل الكلمة (جاه) .

١٥- يفرق بين التاء المربوطة (طاعة) وهاء الضمير (أطاعه) .

١٦- يصل بين الكلمة والصورة الدالة عليها .

١٧- يصل بين الكلمة ومثيلتها .

١٨- يستخرج الكلمة المطلوبة من بين ثلاث كلمات .

١٩- يميز بين الكلمات القريبة في الشكل (جمل - حمل) .

٢٠- يكمل كلمة ناقصة في جملة .

٢١- يميز الكلمة التي لا تنتمي إلى السياق في جملة .

٢٢- يميز كلمة من بين عدة كلمات متشابهة في الرسم مختلفة في المعنى .

٢٣- يتعرف كلمات ليُكوِّن منها جملاً .

٢٤- يحلل الكلمة إلى حروف .

٢٥- يتعرف الجمل بالصور الدالة عليها .

٢٦- يصل بين الجملة ومثيلتها .

٢٧- يصل بين الجملة والصورة الدالة عليها من بين مجموعة من الصور .

المعيار الثاني : فهم النص المقروء فهمًا عامًا بمستويات :

(فهم السطور ، وفهم ما بين السطور ، وفهم ما وراء السطور)

المؤشرات :

١- يحدد التلميذ دلالة الكلمات المقدمة إليه .

٢- يجيب عن سؤال حول جملة قرأها .

٣- يحدد معنى بعض الكلمات باستخدام استراتيجيات متنوعة ، مثل : السياق / الترادف .

٤- يحدد معنى الجمل والتراكيب الجديدة مستعينًا بالسياق .

٥- يحدد المعنى العام من النص .

٦- يلخص المعنى العام للنص .

٧- يقترح عنوانًا للنص المقدم .

٨- يحدد دلالة بعض المصطلحات المرتبطة بالمواد الدراسية الأخرى .

٩- يكمل لعبة كلمات متقاطعة تتناسب ومستواه القرائي .

١٠- يجيب بكلمات من عنده عن معلومات قرأها في النص .

١١- يجيب عن سؤال حول نص قرأه .

١٢- يتبع تعليمات مكتوبة بسيطة .

المعيار الثالث : فهم النص المقروء فهمًا ناقدًا :

المؤشرات :

١- يحدد التلميذ صفات الشخصيات في قصة قرأها (خيِّرة ، شريرة ، ماكرة... إلخ .

٢- يصنف الأشخاص أو الأشياء أو الأحداث بناءً على معايير مُعطاة .

٣- يحكم على صلاحية أغذية ومعلبات وأدوية بقراءة تاريخ الإنتاج وتاريخ انتهاء الصلاحية .

٤- يفرق بين الشخصية الحقيقية ، والخيالية التي تصورها الحكايات وأفلام الكارتون .

المعيار الرابع : فهم النص المقروء فهمًا تذوقيًا :

المؤشرات :

١- يحدد التلميذ أحب الشخصيات في الموضوع ، ويبرر ذلك في كلمات محددة .

٢- يفضل كلمة على كلمة ، لمناسبتها لسياق محدد .

٣- يتعرف المعنى الحقيقي والمجازي لبعض الكلمات التي تناسبه .

٤- يختار الجمل الأكثر جمالاً في التعبير عن معنى معين .

٥- يختار الجمل الأكثر دقة في التعبير عن معنى معين .

٦- يختار الجمل الأكثر قدرة على وصف شعور معين .

٧- يستجيب للإيقاع الموسيقي للأناشيد والأغاني .

المعيار الخامس : فهم النص المقروء فهمًا إبداعيًا :

المؤشرات :

١- يؤلف التلميذ قصة مبسطة تناسب مستواه على نسق قصة قرأها .

٢- يضيف من عنده وقائع أو أحداث تناسب سياق قصة قرأها .

٣- يذكر فكرة جديدة لم ترد بالمقروء لمساعدة إحدى الشخصيات ، أو الإيقاع بها .

٤- يقترح أسبابًا من عنده تناسب سنه ، تبرر حادثة في قصة رآها .

المعيار السادس : قراءة النص قراءةً جهريةً صحيحةً :

المؤشرات :

١- ينطق التلميذ الأصوات العربية نطقًا صحيحًا .

٢- ينطق أصوات الحروف في مواضع مختلفة من الكلمة .

٣- ينطق أصوات الحروف في مواضع مختلفة من الكلمة باستخدام الحركات القصيرة الثلاث .

٤- يميز نطقًا بين الأصوات القريبة في المخرج .

٥- يميز نطقًا بين الحروف التي تنطق ولا تكتب (هذا ، هذه ، هؤلاء . . .) .

٦- يميز نطقًا بين الحروف التي تكتب ولا تنطق (اللام الشمسية ، طه . .) .

٧- ينطق الكلمات دون حذف حرف .

٨- ينطق الكلمات دون إضافة حرف .

٩- ينطق الكلمات دون إبدال حرف مكان آخر .

١٠- ينطق الكلمات دون تكرار .

١١- ينطق الكلمات نطقًا صحيحًا بضبط حروفها .

١٢- ينطق الجمل نطقًا صحيحًا دون إضافة كلمات .

١٣- ينطق الجمل نطقًا صحيحًا دون حذف كلمات .

١٤- ينطق الجمل نطقًا صحيحًا دون إبدال كلمات .

١٥- ينطق الجمل نطقًا صحيحًا دون تكرار كلمات .

١٦- ينطق كلمات تشتمل على الحروف المشددة .

١٧- يتابع القراءة من نهاية السطر إلى بداية الذي يليه دون حركات ارتدادية .

١٨- يقرأ في جمل تامة ولا يقرأ كلمة ـ كلمة .

١٩- يقف بالسكون في نهايات الجمل .

المعيار السابع : قراءة النص قراءةً جهريةً معبرةً عن المعنى :

المؤشرات :

١- يقرأ التلميذ نشيدًا محافظًا على الموسيقى والوزن .

٢- يقرأ جهرًا الأساليب المختلفة معبرًا عن الموقف (استفهام ، تعجب ، أمر).

د ــ مهارات الكتابة :

١- يكتب بخط النسخ بعض المفردات والجمل في الصفين الأول والثاني .

٢- يكتب بخط الرقعة بعض الكلمات والجمل في الصف الثالث .

٣- يكتب بعض المفردات والجمل التي تملى عليه .

٤- يعبر عن صورة بكلمة أو جملة .

٥- يجيب عن سؤال بجملة أو جملتين .

٦- يعبر عن موقف ، خاصة في الصف الثالث في عدة جمل .

٧- يكتب بطاقة في العيد أو في أية مناسبة أخرى تشتمل على عدة جمل .

هـ ـ مهارات التراكيب اللغوية :

١- يميز بين المذكر والمؤنث في الأسماء .

٢- يميز بين المذكر والمؤنث في الأفعال .

٣- يميز بين الأزمنة المختلفة (ماضي ـ مضارع ـ أمر ـ مستقبل) .

٤- يستخدم أسماء الإشارة في الموقف اللغوي المناسب .

٥- يستخدم الأسماء الموصولة في المواقف اللغوية المناسبة .

٦- يتعرف الضمائر المختلفة (المتكلم ـ المخاطب ـ الغائب) .

٧- يتعرف بعض أدوات الاستفهام .

٨- يتعرف بعض أدوات الربط ، ويستخدم بعضها مثل (الواو ـ الفاء) .

٩- يتعرف بعض أدوات العطف (الواو ـ الفاء ـ ثم) .

١٠- يتعرف الجملة الاسمية والجملة الفعلية ويستخدمها .

١١- يستخدم بعض أدوات النفي .

* * *

(٥)

قضايا مهمة في تعليم القراءة
(تحليل الكتب ـ مستويات القراءة ـ السرعة)
مجموعة مقالات باللغة الإنجليزية

Conducting a Textbook analysis Data collection and analysis

لماذا يُعدُّ الكتاب المقرر أمرًا مهمًا؟

تترجم الكتب المقررة المدى والتتابع الخاصين بمنهج روجع وخطط بدقة ، تترجمه في مجموعة من الدروس القابلة للتطبيق .

كما أن الكتب المقررة تُعدُّ الوسيلة الأولى التي يقوم المدرسون من خلالها بتحديد أنشطتهم التعليمية ، علاوةً على ذلك فإن معظم المفاهيم والمحتويات التي يقدمها المعلمون في المدرسة ويدرسونها تعتمد بدرجة كبيرة على تلك الكتب .

ماذا يعكس تحليل الكتب المقررة ؟

أو بتعبير آخر ماذا يعني تحليل الكتب المقررة ؟

يعني تحليل الكتب المقررة ما يلي :

١- يحدد تحليل الكتب المقررة مدى تضمين المدى والتتابع المخطط والمحدد له مسبقًا في المقرر .

٢- يعكس تحليل الكتاب المقرر المهارات التي يحتاج الأطفال أن يتعلموها ويسيطروا عليها بكل مستوى دراسي .

٣- يعكس أيضا تحليل الكتاب المقرر القيم والثقافة السائدة في المجتمع المعين ولدى الناس الذين يعيشون في هذا المجتمع .

٤- كما يعكس تحليل الكتب مدى ملاءمة المستوى المعرفي للتلاميذ في المستوى المعين .

٥- يعكس تحليل الكتب مدى الصدق المرتبط بالموضوعات المقدمة وتحديد مدى قيمة المعلومات المقدمة للواقع المعاش .

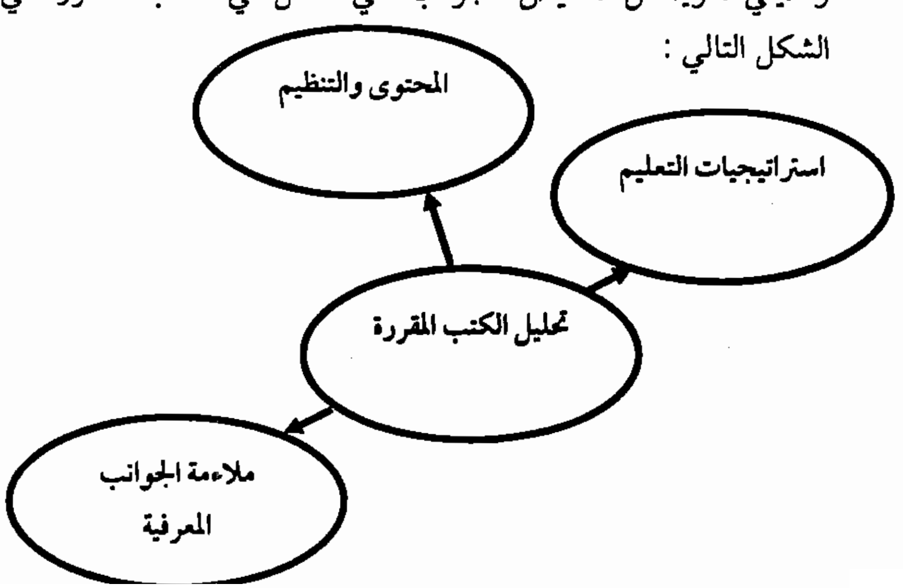
٦- يعكس تحليل الكتب أيضا مدى السهولة التي يمكن أن يستخدم بها كل من المعلمين والتلاميذ الكتاب .

٧- وأيضا يعكس هذا التحليل السهولة التي يمكن أن يُستخدَم بها الكتاب من الناحية البصرية (جمال الطباعة) .

٨- وأيضا يعكس تحليل الكتب المقررة مدى الجاذبية التي يتمتع بها إخراج الكتاب .

٩- وأيضا يُبيِّن تحليل الكتب الأنشطة التعليمية المستخدمة التي تعكس الأنشطة التعليمية التي تبنى على مستويات القدرات المعرفية للتلاميذ .

١٠- وأخيرًا يُبيِّن تحليل الكتب مدى خلو الكتب من الانحياز لطائفة معينة أو لجنس معين ، ومدى خلو الكتاب من التمييز العنصري والعرقي والديني . ويمكن تلخيص الجوانب التي تحلل في الكتب المقررة في الشكل التالي :



ما جوانب التحليل في الكتاب المقررة ؟

تتمثل جوانب التحليل في الكتاب المقرر فيما يلي :

١- المحتوى والتنظيم .

٢- إخراج الكتاب .

٣- المحتوى ومدى موضوعيته أو تحيزه .

٤- مناسبة المحتوى المعرفي .

٥- دليل المعلم والمواد المساعدة المضافة إلى المقرر .

أولا : الاعتبارات المطلوبة للمحتوى والتنظيم :

١- يواجه هذا المحتوى والتنظيم الأهداف العامة والخاصة بالمنهج .

٢- يقدم برنامج الدراسة صورة منتظمة ومتتابعة .

٣- يقدم معلومات صحيحة .

٤- يقدم معلومات واضحة ودقيقة .

٥- كذلك يثير دافعية التلاميذ ويجذبهم للمحتوى .

٦- يثير التفكير الناقد لدى التلاميذ .

٧- يستخدم استراتيجيات التعلم الفعالة .

٨- يواجه بكفاءة التنوع في قدرات التلاميذ .

٩- يزود التلاميذ بمراجعة شاملة وتعزيز للمهارات السابقة .

١٠- يزود بوسائل تساعد على قياس سيطرة التلاميذ على المحتوى .

ثانيا : الاعتبارات المرتبطة بإخراج المقرر :

١- ينبغي أن يكون حجم الكتاب والألوان المستخدمة مناسبة للاستخدام في حجرة الدراسة .

٢- يجمع الإخراج بين المرونة والبقاء لفترة معقولة .

٣- ينبغي أن يكون ورق الطباعة جيد ومناسب ولا يبلى بسرعة .

٤- وأيضا ينبغي أن يسمح إخراج الكتاب بالرؤية الواضحة ، والتمييز بين الأحجام والألوان المستخدمة .

٥- جاذبية الصفحة المطبوعة واستخدام لبعض البطاقات أو ما يسمى بالصناديق الورقية .

٦- استخدام العناوين الأساسية الخاصة بالفصول .

٧- تسجيل المراجع والكشافات وقوائم الفهرس والملاحق .

٨- التنسيق في الإخراج (بين الألوان وبين أحجام الطباعة وبين الطول والعرض) .

٩- استخدام الرسوم والصور والخرائط والجداول .

١٠- تذييل كل فصل بالأسئلة والأنشطة المناسبة .

ثالثا : اعتبارات ينبغي مراعاتها في اختيار الموضوعات :

١- ينبغي أن تترجم الموضوعات المختارة وجهات النظر المختلفة والقضايا الجدلية .

٢- ينبغي أن تتصف المعلومات المقدمة بالصدق ، وأن تُصاحَب بالأدلة التي تثبت دقتها .

٣- ينبغي أن يترجم المحتوى التنوعات المختلفة للمجتمعات والثقافات والأعراق واللهجات المختلفة والتاريخ .

٤- ينبغي أن يقدم المحتوى المجموعات الصغيرة بإيجابية وموضوعية .

٥- وأخيرًا ينبغي أن يحتوي المقرر على ما يرتبط بالمرأة وذوي الاحتياجات الخاصة .

رابعا : اعتبارات ينبغي مراعاتها في مناسبة الجانب المعرفي :

١- ينبغي أن يكون الكتاب المقرر في مستوى مناسب لقدرات التلاميذ القرائية .

٢- ينبغي أن يعتمد التعلم اعتمادًا كبيرًا على ما تعلمه التلاميذ بالفعل باعتبار أن هذا (ما يعرفه التلاميذ) مقدمة طبيعية لتحصيل المهارات الجديدة والمعلومات .

٣- ينبغي أن يساعد التلاميذ على أن يكون لديهم إطارًا مفاهيميًا جيدًا للسيطرة على التعلم .

وهناك ثلاث مراحل للتعلم :

أ- مرحلة ما قبل العمليات .

ب ـ مرحلة العمليات الحسية .

جـ ـ مرحلة العمليات الرسمية أو التنظيمية .

خامسا : اعتبارات ينبغي مراعاتها في دليل المعلم :

ينبغي أن تتوافر في دليل المعلم الأمور الآتية :

١- السهولة في الاستخدام .

٢- يعطي إجابات للأسئلة التي بالكتاب المقرر .

٣- يزود معلومات إضافية فوق التي بالكتاب .

٤- يزود باستراتيجيات تعليمية مختلفة .

٥- يزود بأفكار خاصة بالدافعية والأنشطة المستدامة .

٦- يزود المعلمين بأسلوب التقويم .

٧- يزود المعلمين بقائمة مراجع وبفهرس لمحتويات الدليل .

٨- يزود المعلمين ـ أيضا ـ بمواد مطلوبة للدروس المقدمة في الكتاب المقرر بهدف الإثراء والتنوع .

٩- يقترح الدليل قراءات أكثر للدروس .

ماذا يقصد بانقرائية كتب القراءة ؟

أو ما هي الأمور التي ينبغي أن تُراعَى في مراجعة كتب القراءة المقررة ؟

أولا : التواتر :

أ- عدد الكلمات الجديدة المقدمة في الدرس .

ب ـ العدد الكلي للكلمات المقدمة في الكتاب .

جـ ـ عدد مرات تكرار الكلمة الواحدة في الدرس الواحد .

د ـ عدد مرات تكرار الكلمة في المقرر كله .

هـ ـ الفترة الفاصلة بين تقديم الكلمة لأول مرة ، وتقديمها في المرات التالية في الكتاب المقرر .

ثانيا : كثافة الكلمات وتعقيد التراكيب :

أ- عدد الحروف في الكلمة .

ب ـ عدد المقاطع في الكلمة .

جـ ـ عدد الكلمات في الجملة .

د ـ الأنواع المختلفة من الكلمات في الجملة (أسماء ـ أفعال ـ صفات ـ ظروف . . . إلخ) .

هـ ـ تعقيد التركيب النحوي (جملة بسيطة ـ جملة معقدة ـ جملة مركبة) .

و ـ عدد الكلمات في الصفحة الواحدة .

ز ـ نسبة الكلمات التي يمكن تعرفها بسهولة .

ثالثا : سهولة التعرف :

تعني بسهولة تعرف الكلمات المقدمة للتلميذ ليكون قادرا على الربط بين الحرف وصوته ، ويتم ذلك حينما يكون للحرف صوت واحد وفي هذه الحال

يستطيع التلميذ ببساطة أن يتعرف بسرعة على الكلمات المقدمة ، أما حينما يكون للحرف أكثر من صوت فإن التلميذ في الغالب ـ خاصة في البداية ـ يتعثر في التعرف السريع على الكلمات المقدمة . ولحسن الحظ فإن اللغة العربية تتميز بأن لكل حرف صوتًا واحدًا سواء في البداية أم في الوسط أم في النهاية ، لذلك يسهل تعرف الكلمات المقدمة ـ خاصة ـ إذا درب الطفل تدريبا كافيا على الوعي بأصوات لغته ، وإذا قُدِّمت له الكلمات المألوفة تلك التي تتميز بالتواتر العالي وتلك التي تتميز بقصر حروفها .

رابعا : المألوفية :

يعني بمألوفية الكتاب المقرر للتلاميذ ما يلي :

أ- يفهم التلاميذ لغة الكتاب المقرر .

ب ـ تمثل اللغة المقدمة في الكتاب اللغة السائدة في بيئات التلاميذ أو قريبة منها (المنزل) .

جـ ـ تعكس اللغة الخلفية المعرفية وخبرات التلاميذ السابقة .

خامسا : مستويات فهم المعنى :

أ- هناك مُسلَّمة لابد من أن نعرفها وهي : أن الكلمات التي لا يُفهَم معناها من قبل التلاميذ كلمات غير مألوفة تمامًا .

ب ـ والمعنى الأساسي للكلمات يتوصل إليه غالبًا بعد قليل من التفكير .

جـ ـ والسيطرة على المعنى هو المرحلة الأخيرة ، وذلك حينما يُتوصَل إلى المعنى ببساطة وسرعة وتلقائية .

هذه المراحل الثلاثة لفهم المعنى يمكن تلخيصها في :

- المرحلة الأولى : عدم فهم المعنى .
- المرحلة الثانية : فهم المعنى بعد جهد .
- المرحلة الثالثة : السيطرة على المعنى .

تذكر :

أن الهدف الأخير من القراءة هو توصيل المعرفة ؛ ويعني هذا أن القارئ لابد أن يستخدم المهارات التي لديه ، والقدرات التي عنده لفهم ما يقرأ ، وحينما نقوم بعملية تحليل الكتاب المقرر لنعرف مستوى انقرائيته فإننا نجمع المعلومات الخاصة بالعوامل التي تؤثر في الفهم .

أحد العوامل التي تساعد على الفهم هو السرعة في القراءة فإذا قرأ التلاميذ ببطء شديد فإنهم لن يفهموا المعنى الذي قُدِّم لهم في المواد المقروءة .

وهناك مبادرة خاصة بتنمية السرعة في القراءة تسمى مبادرة السرعة في القراءة التي تبناها البنك الدولي ، وقد ذكر القائمون على هذه المبادرة أن مؤشر السرعة في القراءة على مستوى العالم يصل إلى ٤٠ كلمة في الدقيقة كحد أدنى لتلاميذ الصف الأول الابتدائي .

ماذا نعرف عن السرعة في القراءة ؟

يقرأ تلاميذ الصف الأول الابتدائي في المتوسط ٩٠ كلمة في الدقيقة إذا توافرت الشروط الآتية :

١- بيئة غنية بالمواد المطبوعة .

٢- ثراء في المفردات المسموعة والمنطوقة .

٣- وعي بالأصوات قبل دخولهم المدرسة .

وعلى هذا فإن السرعة في القراءة يمكن تمثيلها بيانيا بالشكل التالي :

$$\frac{\text{القراءة (المهارات + عملية استخدامها)}}{\text{السرعة في القراءة}} = \text{الفهم}$$

ما العلاقة بين تواتر المفردات وكثافتها وسهولة التعرف عليها ، والألفة بالطلاقة في القراءة ؟

١- كثرة الكلمات التي لا يستطيع الطفل أن يتعرفها هي في نفس الوقت الكلمات التي لا يستطيع أن يفهمها ، أو لا يستطيع أن يفهمها بدقة .

٢- القارئ البطيء الذي يقرأ النص هو هذا القارئ الذي يستدعي ببطء المعنى الذي تعنيه الكلمات المقروءة .

هذان العاملان السابقان هما من العوامل التي تؤثر سلبًا على القدرة على فهم ما يقوم التلاميذ بقراءته .

لقد أثبتت البحوث أن :

- التلاميذ في الصف الأول الابتدائي ممكن أن يتعلموا مفردات جديدة من ٥ إلى ٨ كلمات كل أسبوع .
- هؤلاء التلاميذ يمكن أن يُحبَطوا إذا حاولت أن تعلمهم كلمات أكثر من قدراتهم على التذكر أو أكثر من قدراتهم على تعرف الكلمات المقدمة إليهم .
- تلاميذ الصف الأول الابتدائي يمكن أن يتعلموا ما بين ٢٢٠ - ٢٦٠ كلمة في العام الدراسي .

مستويات القراءة :

توجد ثلاثة مستويات للقراءة :

١- المستوى المستقل .

٢- المستوى التعليمي .

٣- مستوى الإحباط .

وفيما يلي نعرض للمستويات الثلاثة للقراءة :

أولا : المستوى المستقل :

في هذا المستوى يقع التلميذ في خطأ واحد أو أقل في كلمة من كل ١٠٠ كلمة من النص المقدم إليه مع نسبة ١٠٠٪ في الدقة في الفهم في الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالمواد المقروءة التي قدمت له ، وفي هذا المستوى ينبغي أن يكون التلميذ قادرًا على قراءة النص في سهولة ويسر دون الاعتماد على المعلم.

ثانيا : المستوى التعليمي :

وهذا هو المستوى المناسب لتعلم المفردات الجديدة وهو يتطلب مساعدة المعلم ، ومستوى الخطأ المسموح به حينما يقرأ الطفل شفويًا من ٢ - ٥ أخطاء من كل ١٠٠ كلمة في النص (٩٥٪ قراءة صحيحة أو أكثر) مع قدرة في الفهم تصل إلى ٨٠٪ على بعض الأسئلة التي تتطلب تذكرًا بسيطًا لما قرأه التلميذ ، وفي هذا المستوى يحدث للتلاميذ تقدمًا ملحوظًا في القراءة ، فالتلاميذ الذين يحاولون أن يقرءوا ليقللوا من أخطائهم سرعان ما يصلون إلى هدفهم .

ثالثا : مستوى الإحباط :

يعني مستوى الإحباط هنا أن القراءة صعبة جدًا بالنسبة للتلاميذ ، وتصل الأخطاء في الكلمات فوق ٥ كلمات في كل ١٠٠ كلمة في النص ، والفهم القرائي أقل من ٧٠٪ والخطأ الشائع لدى المعلمين أنهم يسمحون للتلاميذ بأن يستمروا في القراءة خاصة حينما لا تكون لدى التلاميذ القدرة على تعرف المفردات المقدمة إليهم أو تعرف الثروة اللغوية المقدمة إليهم .

جدول مستويات القراءة

مستوى	نسبة الأخطاء في المفردات	نسبة الأخطاء في الفهم
الاستقلال	واحد أو أقل	لا يوجد
التعليمي	٢ - ٥ أخطاء في كل ١٠٠ كلمة (٩٥٪ تعرف)	٢٠٪
الإحباط	فوق ٥ كلمات في كل ١٠٠ كلمة	٣٠٪

إننا حين نفكر في أن نزود تلاميذنا بمواد قرائية فإن القرار ينبغي أن يكون مبنيًا على أنه ينبغي أن تكون المواد قابلة لأن تُقْرَأ بسهولة ، والهدف الأساسي من قراءة الأطفال هو الطلاقة في القراءة وتجنب الأخطاء القرائية .

ماذا نعني بكلمة « خطأ »؟

١- الحذف . ٢- التكرار .

٣- النطق الخطأ « صوتيا » . ٤- التردد .

٥- الإبدال . ٦- إضافة أو حذف مقاطع .

إننا حينما نقدم لتلاميذنا مواد قرائية في مستوى الإحباط فإنهم لن يتعلموا وسوف تصبح لديهم عادات قرائية ضعيفة ، وأخيرًا فإنهم سوف يُكَوِّنون اتجاهات سلبية نحو عملية القراءة ، وهم بذلك سيكونون في خطأ قد يؤدي بهم في النهاية على التسرب من المدرسة .

* * *

(٦)

تعلم الأصوات أو التعلم القائم على البحث العلمي في القراءة

أولاً : الأصوات :

١- العلاقة بين الحروف المكتوبة للغة وأصواتها في اللغة المنطوقة .

٢- تعلم الأصوات للأطفال يعني تعرف هذه العلاقة بين الشكل المكتوب للغة والشكل المنطوق .

ثانياً : نقاط مهمة حول تعلم الأصوات :

١- تَعلُّم الأصوات صورة منتظمة ومباشرة ذات فاعلية أكثر من تعلمها بصورة غير منتظمة ، وهي بالطبع أكثر فاعلية من عدم تعلمها .

٢- تَعلُّم الأصوات بصورة منتظمة ومباشرة يحسن بصورة ملحوظة تعرف الكلمة ، وهجائها لأطفال الرياض ولأطفال الصف الأول .

٣- تَعلُّم الأصوات بصورة منتظمة ومباشرة يُحسِّن بصورة ملحوظة فهم الأطفال في القراءة .

٤- تَعلُّم الأصوات بصورة منتظمة ومباشرة ذو فاعلية بالنسبة للأطفال من مستويات اجتماعية مختلفة ، ومن مستويات اقتصادية مختلفة .

٥- تَعلُّم الأطفال للأصوات بصورة مباشرة مفيد بصفة خاصة للأطفال الذين لديهم صعوبة في تعلم القراءة ، ولهؤلاء الأطفال الذين يواجهون إحباطًا في تنمية قدراتهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم في تعلم القراءة .

٦- تَعلُّم الأطفال للأصوات بطريقة منتظمة ومباشرة يكون أكثر فعالية حينما يُقدَّم في وقت مبكر (في رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي).

ثالثاً : ماذا يعني بتعلم الأصوات بصورة منتظمة ومباشرة؟

١- يعني تَعلُّم الأطفال بصورة منتظمة ومباشرة تزويدهم بمجموعة مفيدة ومختارة بعناية من الرموز التي تبين العلاقة بين الحرف والصوت ، وعلاوة على ذلك تنظيم هذه المجموعة المفيدة والمهمة من الرموز التي تبين العلاقة بين الرمز والصوت في تسلسل تعليمي متدرج بشكل منطقي .

٢- وفي هذا التقديم المنتظم والمباشر للأصوات توجد لدى الأطفال فرص كثيرة ، لممارسة العلاقة التي تعلموها بين الحرف والصوت ، ومراجعة هذه العلاقة أيضًا .

رابعاً : بعض المداخل الخاصة بتعلم الأصوات :

١- الطريقة التركيبية لتناول الأصوات :

يتعلم الأطفال في هذا المدخل كيف يجمع بين الحروف ، أو مجموعات الحروف والأصوات؟ كذلك يتعلم الأطفال كيف يُكوِّنون من الأصوات معًا مجموعة من الكلمات ، فالأطفال في هذا المدخل تعلموا الحروف المكونة لكلمة رجل مثلاً (ر ـ ج ـ ل) ، ثم بعد ذلك يضمون الراء إلى الجيم إلى اللام ، لتكون كلمة رجل ، أي أن هذا الطريقة تشير من الجزء إلى الكل والمقصود بالجزء الحرف ، والكل الكلمة .

٢- المدخل التحليلي :

يتعلم الأطفال في هذا المدخل أن يحللوا العلاقة بين الحرف والصوت في الكلمات التي تعلموها من قبل ، أي أنهم لا ينطقون الأصوات منفصلة ، بل

ينطقونهـا في كلماتهـا ، فهـم يتعلمـون أولاً أن يتعرفـوا الكلمـات بعيـونهم وينطقوها ، ثم يقوم المدرس بعد ذلك بتحليل الكلمة إلى حروفها ، ونطق هـذه الحروف بأصواتها فيما بعد ، وفي الغالـب يـردد التلاميـذ وراء معلمهـم ، نطـق حروف كلمة رجل صوتًا بعد آخر .

٣- المدخل القائم بالتشابه :

وفي هذا المدخل يتعلم الأطفال أن يستخدموا أجزاء من كلمات يعرفونها مرتبطة ببعضها ، ويتعرفون أصواتها على كلمات أخرى لم يواجهوها من قبل، لكنها تتشابه إلى حد كبير مع الكلمات التي يعرفونها في كثير من الحروف والمقاطع ، فهم ينتقلون مما يعرفون إلى ما لا يعرفون ، فالأطفال في هذا المدخل يستخدمون معارفهم السابقة بالكلمات الأساسية ، ليقرءوا الكلمات التي لم يعرفوا قراءتها من قبل .

خامساً : بعض المحاذير المرتبطة بتعليم الأصوات :

١- تعليم الأصوات ليس برنامجاً متكاملاً لتعلم القراءة ، وبتعبير آخر تعليم الأصوات ليس العنصر الوحيد بالنسبة للقارئ المبتدئ .

٢- أفضل الطرق في مساعدة الأطفال ، لتنمية معارفهم بأصوات الحروف هي من خلال إعطائهم فرصًا كثيرة ومتكررة للقراءة .

(هذا مأخوذ من كتاب لنكن أمة من القراء)

٣- ومن المهم أن نعرف أن تعليم الأصوات للأطفال يؤتي ثماره خلال عامين لمعظم الأطفال ، وإذا بدأ تعليم الأصوات مبكرًا في الرياض ، فينبغي أن يتم وينتهي في نهاية الصف الأول ، وإذا بدأ تعلم الأصوات في الصف الأول الابتدائي ينبغي أن ينتهي بنهاية الصف الثاني الابتدائي .

إجراءات السير في دروس الوعي الصوتي

أولاً : تعرف اسم الحرف وأشكاله .

ثانيًا : تحديد صوت الحرف .

ثالثًا : تمييز صوت الحرف بالإشارة .

رابعًا : تعرف صوت الحرف بالحركات القصيرة والسكون .

خامسًا : تعرف صوت الحرف بالحركات الطويلة .

سادسًا : تحديد ونطق صوت الحرف مضبوطاً بالحركات القصيرة والطويلة والسكون .

سابعًا : تمييز صوت الحرف من بين مجموعة أخرى من الأصوات .

ثامنًا : دمج الأصوات مع بعضها لتكوين كلمات .

تاسعًا : تحليل الكلمات إلى أصوات .

عاشرًا : دمج الأصوات لتكوين الكلمات .

أحد عشر : نطق أصوات الكلمات أثناء كتابتها (إملاء منقول) .

ثاني عشر : قراءة كلمات قراءة دقيقة وسريعة .

ثالث عشر : تهجئة وكتابة كلمات بدقة وسرعة (إملاء اختباري) .

* * *

(٧)

مقترح بتطوير برنامج تعليم القراءة في المرحلة الثانوية بمصر

أولاً : المقدمة :

بدأ التعليم الحديث في مصر منذ بدايات القرن التاسع عشر منذ تولي محمد علي حكم مصر عام ١٨٠٥م ، وكان بجانب هذا التعليم الديني الذي يمثله الأزهر ، وقد مر التعليم المصري قبل الجامعي بعدة مراحل ، وهو يتكون الآن من :

المرحلة الابتدائية ٦ سنوات

المرحلة الإعدادية ٣ سنوات

المرحلة الثانوية ٣ سنوات

والمنهج المصري بصفة عامة هو منهج المادة الدراسية ، الذي يعتمد على مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة ؛ ومن هذه المواد ، اللغة القومية التي تأخذ نسبة ٥٣٪ من الوقت الكلي في المرحلة الابتدائية ، ونسبة ٢٦٪ من الوقت في المرحلة الإعدادية ، ونسبة ١٨٪ من الوقت في المرحلة الثانوية .

وتقدم اللغة العربية بصفة خاصة في المرحلتين الإعدادية والثانوية على شكل مجموعة فروع منفصلة لا علاقة بينها ، تنقسم اللغة إلى نحو وصرف وبلاغة ، وإملاء ، وخط وتعبير تحريري وشفوي ، وقراءة وأدب ، وهناك شيء من التكامل بين هذه الفروع في المرحلة الابتدائية ، ويأخذ تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية نسبة ٨٠٪ من الوقت الكلي المخصص لتعليم اللغة العربية ، ونسبة ٣٣٪ في المرحلة الإعدادية ، ونسبة ٣٣٪ في المرحلة الثانوية .

وقد مر مفهوم القراءة في مصر بمرحلتين ، المرحلة الأولى تركز فيها مفهوم القراءة على التعرف والنطق ، ومن هنا كانت القراءة الجهرية هي محل الاهتمام الأول في تعليم القراءة ، وكان ذلك قبل خمسينيات هذا القرن ، وأن المرحلة الثانية فقد تركز مفهوم القراءة فيها على الفهم ، وشيء من إبداء الرأي، وظهر ذلك بعد خمسينيات هذا القرن على يد مجموعة من الدارسين الذين درسوا في أمريكا وأوروبا ، كذلك تطورت طريقة تعليم القراءة من الاعتماد على الطريقة الجزئية (قبل خمسينات هذا القرن) ، إلى الاعتماد على الطريقة الكلية في تعليم القراءة ، تلك التي تعتمد على الكلمة أو الجملة ، بدءًا من منتصف خمسينيات هذا القرن .

وعلى أية حال ، فإن تعليم القراءة في المرحلة الثانوية في مصر يهدف إلى :

١- يفهم الطالب ما يقرأ فهمًا جيدًا .

٢- يتصفح بسرعة بعض المقالات والصحف .

٣- يفهم ما بين السطور من معاني .

٤- يستنتج مما يقرأ .

٥- يفرق بين الأفكار الأساسية والثانوية .

٦- يتذوق ما يقرأ .

٧- ينفذ ما يقرأ .

٨- يبدي رأيه فيما يقرأ .

ويعتمد في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية على ما يسمى بكتاب القراءة الأساسي ، وهو نوعان :

١- كتاب ذو موضوعات متعددة .

٢- كتاب ذو موضوع واحد ، إما قصة أو مسرحية أو دراسة نقدية مما قد يراه المشرفون على تعليم اللغة العربية .

ويقوم تعليم القراءة عادة في نهاية الفصل الدراسي الأول أو الثاني باختبارات تقيس :

١- فهم المفردات .

٢- فهم التراكيب اللغوية البلاغية .

٣- فهم المعاني العامة والجزئية .

٤- تعريف بعض المفردات والجموع .

٥- تحصيل المعلومات التي بالموضوعات .

والكتب الأساسية موحدة لجميع الطلاب ، بنين وبنات ، ولجميع البيئات المدنية والقروية والبدوية ، فتُدرَّس جميع الموضوعات لجميع الطلاب في جميع البيئات ، وقد تكون هذه الموضوعات غير ملائمة لميول الطلاب أو للبيئات المختلفة التي يعيش فيها هؤلاء الطلاب ، وقد عقدت مؤتمرات لتطوير تعليم القراءة في المرحلة الثانوية في مصر ، وكان من بينها مؤتمر عقد عام ١٩٨٦م ، وقد قُدِّمت مقترحات بتطوير تعليم القراءة في المرحلة الثانوية سأذكرها فيما بعد .

وبالمقارنة بين ما يحدث في مصر وما ذكره المتخصصون في القراءة ترى أن تعليم القراءة في المرحلة الثانوية بمصر في حاجة إلى إعادة نظر ، وإلى فكرة جديدة ، فقد ذكر العلماء المتخصصون أن مراحل تعليم القراءة خمسة ، هي : الاستعداد لتعليم القراءة ، والبدء في تعليم القراءة ، وتنمية المهارات الأساسية ، والقراءة الواسعة ، وصقل وتهذيب عادات القراءة ، وتنتهي هذه المراحل عادة في نهاية المرحلة الإعدادية ، وبعدها يبدأ الطلاب في المرحلة الثانوية في القراءة للدراسة ، أو في القراءة الحرة دون قيد .

لكن الذي يحدث في تعليم القراءة في مصر هو استمرار تعليمها إلى المرحلة الثانوية ، ويتم تعليم القراءة بصورة مملة وتقليدية ، تبدأ بمجموعة من الأسئلة يطرحها المعلم في موضوع الدرس ، ثم يقرأ التلاميذ الموضوع قراءة

صامتة ، ثم مناقشة عامة أو تفصيلية ، تليها قراءة جهرية من قبل الطلاب يقف أحدهم ليقرأ فقرة ، ثم يجلس ليقوم من بجواره ليقرأ الفقرة الثانية ... وهكذا .

وتعتبر حصة القراءة من أضعف الحصص ؛ لأنها أقل عادة من مستوى الطلاب ؛ ولأن التركيز فيها على المعلومات التي يمكن أن يستوعبها الطلاب عادة بأنفسهم ، دون حاجة إلى معلمين ، علاوة على أن لا جديد فيما يُقدَّم سواء من حيث طريقة التدريس ، أو من حيث الموضوعات ، وفي الغالب يهرب الطلاب من حضور هذه الحصص ؛ لأنها غير مقيدة ، وغير مستمرة ، ثم أن عدد صفحات الكتاب المقرر لا يتعدى المائة صفحة في العام كله ، وهي قليلة جداً ، إذا قيس هذا بكم المطبوعات التي تطرقها المطابع اليوم .

علاوة على ذلك ، فليس هناك تدريب على السرعة في القراءة على الرغم من أهميتها ، كذلك ليس هناك تدريب على تحسين القراءة الجهرية ، أو تجويدها ، وأيضًا لا يُدرَّب الطلاب على القراءة للدراسة ، ومن ثم فالهدف الرئيس الواقعي لتعليم القراءة في المرحلة الثانوية في مصر هو إثراء المعلومات ، وتنمية الثروة اللغوية فقط ، أما النقد والابتكار ، فلا مكان لهما في تعليم القراءة غالبًا ، إلا ما يقوم به بعض المدرسين المتحمسين .

ويُقدَّم هنا مقترحًا لتعليم القراءة في المرحلة الثانوية بمصر ، بتلافي أولى الانقضاءات السابقة ، ويحقق كل الأهداف التربوية التي وضعها الخبراء لتعليم القراءة في المرحلة الثانوية ، ويحقق الانطلاقة الكبيرة في تعميق مفهوم القراءة وتوسيع أفقها .

علاوة على ما سبق فإن المقترح الجديد يوازن بين القراءة الصامتة والجهرية ، وبين القراءة للتسلية والقراءة للدراسة ، علاوة على الاهتمام بالقراءة الحرة ، ولميول الطلاب وأيضًا فإن المقترح الجديد ، يوفر كثيرًا من المال الذي ينفق على تأليف وطباعة الكتب الأساسية ، ويعطي فرصة كبيرة لميول الطلاب واختباراتهم ، ومواجهة البيئات المختلفة بالقراءات المناسبة ، وهذا هو الحديد في هذا المقترح .

ثانياً : البرنامج المقترح :

المرحلة الثانوية لها أهميتها في السلم التعليمي ، وفي إعداد الفرد للحياة ، حيث أنها تؤدي دورًا مهمًا في إطلاق إمكانات التلاميذ ، والإفادة منها وتهيئتهم إما للانتظام في الدراسة الأكاديمية في الجامعة ، وإما للعمل وتحمل عبء الحياة بما تتضمنه كلمة «عبء» من معنى ، والتهيئة للدراسة الأكاديمية أو الإعداد للحياة يتطلبان مهارات مختلفة وكفايات متنوعة ، لعل من أهمها مهارة القراءة ، ومن ثم يجب أن تدرس تلك المهارة من كل جوانبها ، وأن نهيئ الظروف المختلفة لتمكين الطالب منها واستخدامها بكفاءة واقتدار .

وتزداد أهمية القراءة في المجتمعات بزيادة تعقدها ، فكلما تعقدت الثقافة وزادت المخترعات والمبتكرات ، زادت أهمية القراءة حتى يمكن استخدام تلك المخترعات وصيانتها ، والإفادة منها وارتفاع نوعية التكنولوجيا التي يستخدمها المجتمع يتطلب كفاءة أكبر من القراءة .

ومن هنا كانت فكرة التعليم الأساسي ورفع سن الإلزام وقيام الدول المتقدمة بإتاحة فرصة التعليم لأبنائها إلى نهاية المرحلة الثانوية ، حتى يتمكنوا من مواجهة التراكمات الثقافية والتكنولوجية المختلفة ، ومع زيادة وسائل الاتصال الثقافي المتمثلة في الإذاعة والسينما والتليفزيون وغيرها سوف تبقى القراءة الأداة الأساسية للنمو الشخصي والاجتماعي من النواحي الفكرية والوجدانية والعلمية ، والأسباب في ذلك كثيرة معروفة فأنت تستطيع أن تقرأ ما تشاء في أي مكان وفي أي زمان دون قيد أو شرط ، من هنا أو هناك .

وليس من قبيل المصادفة أن تعلن أمريكا بعد إطلاق روسيا لقمرها الصناعي الأول عام ١٩٥٧م أن السبب في تخلف أمريكا ـ في ذلك الوقت ـ في هذا المضمار يعود ـ بالدرجة الأولى إلى فشل معلم القراءة في تنمية ميل التلاميذ إلى القراءة والبحث والابتكار ، ولرفع مستوى التلاميذ في هذا الفن ، خصصت الولايات المتحدة عقد السبعينيات «لتحقيق حق كل طفل في أن

يكون قارئاً جيداً» ، والقراءة في المرحلة الثانوية في بلادنا العربية لا تتعدى أهدافها تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية أو المتوسطة ، ذلك أن تعليم القراءة في أحد المرحلتين يعتمد على كتاب ذي موضوعات متعددة وعلى آخر ذي موضوع واحد ، وتتم إجراءات التدريس في تلك المرحلتين بنفس المستوى من الأداء .

ولو سألت بعض المعلمين الذين درسوا في المرحلتين الإعدادية والثانوية عن الفرق بين تعليم القراءة فيهما لما أعطى إجابة محددة ، والسبب في ذلك من وجهة نظرنا ـ أن الاتجاه العام في تدريس القراءة في المرحلتين يكاد يكون واحداً ؛ ولذلك تجد الطلاب في المرحلة الثانوية يعزفون عن حصص القراءة ، لا لأن القراءة غير مهمة من وجهة نظرهم ؛ ولكن لأن القراءة بالصورة التي تقدم بها وبالموضوعات التي تقدم لا تثير اهتمام الطلاب ، ولا تتحدى تفكيرهم ولا تقدم جديدًا وليس من الصعب على التلميذ في هذه المرحلة أن يقرأ الموضوعات التي تقدم إليه وحده دون أدنى مساعدة من مدرس .

من هنا فمدرس القراءة مطالب في هذه المرحلة بشيء آخر أكثر من أن يظل مستمعًا لتلاميذه يقرءون جهراً أو ناظراً إليهم يقرءون صامتين ، إذن ما الشيء الذي ينبغي أن يقدمه المدرس لطلاب هذه المرحلة ، وللإجابة عن هذا السؤال سوف نتناول طبيعة عملية القراءة ومراحلها كما نتناول أهم أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية ، والإجراءات والعمليات التي يمكن أن تحقق ـ بفعالية ـ طبيعة عملية القراءة وأهدافها .

طبيعة القراءة ومراحلها :

القراءة ومراحلها عملية تفسير للرموز اللفظية المكتوبة أو المطبوعة ، وهي نتيجة التفاعل بين الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة والمهارات اللغوية والخبرات السابقة للقارئ ، وفي عملية القراءة يحاول القارئ أن يعطي معاني

جديدة لكلمات الكاتب وذلك بحسب مستواه اللغوي وخبراته الحيوية ، ومعنى هذه العبارة الأخيرة أن القراءة ـ على الرغم من أنها فن استقبال لغوي ـ عملية نشطة إيجابية تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم أو بصفة عامة ، يأخذ الفهم في القراءة بعدين أساسيين بعدًا أفقيًا ، ورأسيًا .

فالبعد الأفقي يتناول فهم الكلمة والجملة والفقرة والموضوع ، كما يتناول فهم الفكرة العامة والأفكار التفصيلية .

أما البعد الرأسي فيتناول مستويات الفهم المختلفة ، فهم المعنى الحرفي وفهم المعنى الضمني ، وفهم ما بين السطور والاستنتاج والنقد والتذوق والتفاعل والابتكار .

ومن أهم ملامح التعليم القراءة في المرحلة الثانوية ما يلي :

١- أن المرحلة الثانوية تتطلب قراءة أوسع وأعمق ، وتتطلب القراءة في مجالات مختلفة كما تتطلب المهارة في الاستنتاج وحل المشكلات والنقد والتفاعل والتذوق .

٢- أن المرحلة الثانوية تتطلب أن يتقن الطالب مهارات الدراسة ، ومن أهم هذه المهارات تحديد المعلومات المطلوبة ، وتحديد المراجع الأساسية واستخدام هذه المراجع والتصفح ، وأخذ المذكرات وكتابة الملخصات، وقبل هذا كله استخدام المكتبة واستخدام دوائر المعارف المختلفة والمعاجم .

٣- أن هذه المرحلة تتطلب السرعة في القراءة الصامتة استغلالاً للوقت ومتابعةً لهذا الحشد الهائل من المواد المطبوعة التي تطورها المطابع ودور الصحف والمجلات يومياً وأسبوعياً .

٤- وأن هذه المرحلة تتطلب القراءة الجهرية الصحيحة والمعبرة عن الموقف الذي تتناوله المادة المقروءة ، ومن أهم هذه المهارات :

- الدقة في نطق الكلمات .

- الدقة في استخدام التنغيم .
- القراءة في جمل تامة .
- استخدام الإشارات المعبرة .

. . . إلخ مما تتطلبه القراءة الجهرية .

٥- أن هذه المرحلة مرحلة الاستقلال في القراءة ؛ أي أنه في هذه المرحلة يستطيع الطالب بما حصل من مهارات مختلفة للقراءة أن يقرأ منفردًا ، وأن يستقل في قراءته ، وأن يختار ما يقرأ .

وفي هذا الجانب ذكر «جراي» أن مراحل القراءة خمسة : مرحلة الاستعداد لتعلم القراءة ، ومرحلة البدء في القراءة ، ومرحلة تنمية المهارات الأساسية في القراءة ، ومرحلة القراءة الواسعة ، ثم تأتي مرحلة صقل المهارات الأساسية التي حصلها التلميذ ، وترتبط المراحل الأربعة الأولى بالسنين الأولى من تعلم القراءة (المرحلة الابتدائية) أما المرحلة الخامسة ترتبط بالمرحلة الإعدادية والثانوية .

ومعنى ذلك من وجهة نظر «جراي» أن المرحلة الثانوية ـ بالتالي ـ مرحلة إفادة من كل المهارات التي تعلمها التلميذ في أثناء مروره بمراحل تعلم أساسية ، لتعلم القراءة السابقة .

أما «أدنا وجنل» فتذكر أن هناك أربع مراحل أساسية لتعلم القراءة :

١- مرحلة الاستعداد .

٢- مرحلة تكوين المهارات الأساسية .

٣- مرحلة الاستقلال الأولى (وهي تتطلب التأكيد على المهارات السابقة) .

٤- مرحلة الاستقلالية الثانية (وهي تتطلب الاستخدام الأمثل للمهارات السابقة) .

٧٠

وهذه المرحلة الأخيرة تقابل بالدرجة الأولى المرحلة الثانوية ، وهي تتطلب تأكيدًا أكثر على :

- المهني الضمني ، والاستنتاج ، والتقويم .
- تحديد المراجع والمصادر الأساسية والإفادة منها .
- مهارات الدراسة ، كالتلخيص ، والتصفح ، والقراءة السريعة ، وقراءة العلوم المختلفة .
- تنمية الثروة اللغوية وإنمائها .

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن : هل يمكن لكتب القراءة أن تحقق تلك الأهداف التي أشرنا إليها؟ وهي باختصار :

- القراءة الواسعة والعميقة .
- إتقان مهارات الدراسة .
- السرعة في القراءة الصامتة .
- جودة القراءة الجهرية .
- الاستقلال في القراءة .

إن قيام مدرس القراءة بإضاعة وقت حصة القراءة في أن يطلب من الطلاب قراءة موضوع مفروض عليهم قراءة صامتة ، وأن يسألهم ـ بعد ذلك ـ في معاينة أمر يستحق النظر والاهتمام ، إن مثل هذا الإجراء لا يتناسب مع الأهداف التي سبق أن أشرنا إليها ، ولا مع المستوى الفكري واللغوي للطلاب ، ومن ثم فإنه يمكن أن نقول ـ دون مبالغة ـ إن حصة القراءة بهذه الصورة لا غناء فيها .

علاوة على أن من أهم الاتجاهات العالمية في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يقرءوا بأنفسهم ما يشاءون من خلال برنامج محدد يتسع لجميع الأهداف التي سبق أن أشرنا إليها .

ومن أهم ملامح هذا الاتجاه العالمي في تعليم القراءة ما يلي :

١- عدم تخصيص كتاب مقرر في القراءة .

٢- تنويع مصادر القراءة (صحف ، مجلات ، كتب حديثة ، كتب قديمة ، تراث) .

٣- الاعتماد على استخدام المكتبات (المدرسية) والعامة .

٤- الاعتماد على تقارير الطلاب التي تقرأ جهرًا أمام زملائهم .

٥- الاهتمام بالمسابقات في القراءة الحرة .

٦- تقويم الطلاب يعتمد على :

- التقارير التي تقدم عن الكتب المختلفة .
- الملخصات .
- الاختبارات المقننة .
- استخدام المكتبة .
- القراءة الجهرية داخل حجرة الدراسة .
- تقويم الكتب الجديدة .

إن هذا الاتجاه يحقق عدة أهداف في وقت واحد ، من أهمها :

- تحقيق أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية .
- تحقيق أقصى درجات النمو في مهارات القراءة .
- تنمية الميول في القراءة .
- ربط الطالب بالأحداث .
- ربط الطالب بالتراث .
- تحقيق أكبر قدر من النشاط اللغوي .
- تخفيف العبء على المدرسين .
- تنمية القراءة الابتكارية .
- تنمية القدرة على القراءة الناقدة .

- مواجهة الفروق الفردية ، حيث يستطيع كل طالب أن يقرأ ما يميل إليه .
- إتاحة الفرصة للتفاعل بين الطلاب .

وليس معنى قيام الطلاب بقراءة ما يودون قراءته أن نحرم المعلم من أداء دوره في توجيه طلابه ؛ إذ أنه مطالب إذا وجد تركيزاً من الطلاب على نوع معين من القراءة أن يوجه طلابه إلى قراءة ما يرى أنه مفيد بالنسبة لهم ، أو إلى قراءة ما أثبتت الدراسات العلمية أنه مهم بالنسبة للطلاب في هذه المرحلة ، وليس معنى عدم تخصيص كتاب معين للقراءة أننا نهتم بجانب الوفرة الاقتصادية على حساب الفاعلية والكفاءة فعلى الرغم من أهمية ترشيد الإنفاق في هذه المرحلة إلا أن هدفنا الأساسي من عدم تخصيص كتاب للقراءة أن نتيح أكبر قدر من النمو في القراءة لتلاميذ هذه المرحلة المهمة ، وفي نهاية هذا الجزء من الورقة تطرح هذه الأسئلة لأخذ الرأي فيها :

١- ما الإجراءات الأكثر فعالية في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية في حالة تخصيص كتاب مقرر في القراءة؟

٢- كيف نُقوِّم الطلاب؟ وعلى أي أساس يُعطون الدرجات؟ هل نعتمد على أعمال السنة؟

٣- ما المجالات التي يُقترَح أن يقرأ فيها الطلاب؟ أمن القديم أم الحديث؟ وما نوع المراجع ودوائر المعارف؟ ما دور الصحف اليومية والمجلات الأسبوعية والشعرية . . . إلخ .

- هل تخصص لكل صف من الصفوف الثلاثة مجالاً معينًا؟
- ما دور مجموعة المدرسين في المدرسة الواحدة في هذا المجال؟

نعلم مقدمًا أن هناك صعوبات كثيرة تعترض تطبيق مثل هذا الاتجاه ، ولكن لابد من محاولة . . ومحاولة ثانية . . وثالثة . . . حتى نواكب العصر الذي نعيش فيه . . . وإلا . . .

* * *

(٨)

ما المعارف التي نقدمها لتلاميذنا في كتب القراءة في مراحل التعليم العام؟ وكيف نقدمها؟ أبالسرد أم بالحوار أم بالقصة؟

تعتبر البنية المعرفية لمحتوى كتب القراءة أحد ثلاثة أبعاد تسهم كلها مجتمعة في تحقيق الهدف من عملية القراءة ، والبعدان الآخران هما المعلم وإستراتيجياته التي يتبناها في تعليم القراءة وتقديمها لطلابه ، والطالب بدافعيته واتجاهاته وميوله القرائية .

وتعتبر البنية المعرفية للمحتوى هي القاعدة الرئيسة أو البعد الرئيس لهذه الأبعاد الثلاثة التي أشرنا إليها ؛ وذلك بسبب أن المحتوى هو الدافع الرئيس لتعلم القراءة والاستمرار في تعلمها ، بل هو البوابة الوحيدة لجذب الطالب للقراءة وتنمية شخصيته ـ بصفة عامة ـ وبناء فكره ـ بصفة خاصة ـ ولذلك تبذل الأمم والشعوب قصارى جهدها في اختيار البِنية المعرفية للمحتوى المقروء .

ويؤدي الفشل في اختيار المحتوى والبنية المعرفية إلى عزوف الطلاب والمتعلمين عن القراءة ، وخلق أجيال لا تؤمن بأهمية القراءة ودورها في تنمية الشعوب وتقدمها .

وقد مر اختيار البنى المعرفية لمحتوى كتب القراءة في مصر والعالم بعدة مراحل .

لقد كانت البدايات في مصر حين أنشأ (محمد علي) مدارس « المبتديان » في العقد الثاني من القرن التاسع عشر ، واعتمدت كتب القراءة على مختارات

من كتب التراث الأدبي والعلمي ، ولم تراع - إلى حد ما - المستوى اللغوي للطلاب ، علاوة على غلبة المحتوى الأدبي على مواد القراءة وظل الأمر كذلك إلى بدايات القرن العشرين .

وفي العقود الأولى من القرن العشرين اعتمد في كتب القراءة على المحتوى الأدبي من اختيار كبار الأساتذة الرواد ، مثل طه حسين وأحمد أمين . . وغيرهما .

ثم حدث في بداية الأربعينيات من القرن العشرين ١٩٤١/١٩٤٢م أن بدأت تجربة جديدة في تقديم مواد القراءة حيث اعتمد على ما يسمى بالخبرات اللغوية وخلاصة هذا التوجه هو الاعتماد في مواد القراءة على التفاعل بين التلاميذ والطلاب بالاعتماد على مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المعلم على تلاميذه وتسجيل إجابات هؤلاء التلاميذ في جمل متنوعة ، وتعتمد الدروس اليومية على هذه الخبرات اللغوية يومًا بعد يوم .

وفي الغالب لم تكن هذه الخبرات اللغوية تحتوي على بنى معرفية ؛ لأنها مرتبطة - أي الأسئلة المطروحة - بشئون الحياة اليومية العادية .

ومن أمثال هذه الأسئلة :

- ماذا تناولت اليوم في الإفطار؟
- من قابلك اليوم حين دخلت المدرسة؟
- من يذاكر معك دروسك؟

ومنذ عام ١٩٥٤م طبقت الطريقة الكلية في تعليم القراءة في مصر ، واتجه بكتب تعليم القراءة إلى التراكيب اللغوية المصطنعة ، التي لا تمثل نصًا متكاملاً ولا تبنى فكرًا مترابطًا ، واعتمد على لغة أطلق عليها «لويس عوض» أدب الأرياف ، وأطلق على مؤلفيها أدباء الأرياف ؛ ويعني لويس عوض بهذا أنها -

أي مواد القراءة ـ نصوص مصطنعة لا تقدم أدبًا ولا فنًا ، ولا فكرًا واستمر الحال على ذلك إلى الآن .

وأجريت دراسات ثبت من خلالها أن مواد القراءة في المدرسة الابتدائية في مصر لا تقدم معرفة ولا تستخدم في تقديم ما يقدم إلا أسلوب السرد والتقرير الإخباري ، وفشلت كتب القراءة في جذب انتباه القارئ ودفعه للقراءة وإلى مزيد من القراءة ، في الوقت الذي أصبحت فيه كتب القراءة بابًا واسعًا من أبواب العلم والمعرفة في العالم كله ، بل ومفتاحًا من المفاتيح المهمة في إنماء الوعي بالقراءة والدافعية إليها . .

* * *

(٩)

رؤية علمية
في كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية
أو
لماذا أطفالنا لا يقرءون؟

أولاً : مقدمة :

لا نبالغ إذا قلنا إن مهمة المدرسة الابتدائية ـ بصفة عامة ـ تعليم القراءة والكتابة ، وبتعبير آخر تنمية أدوات المعرفة التي يستخدمها التلميذ بعد ذلك في تحصيل علومه ، لقد ذكر هذا كثير من الباحثين في مجال تعليم اللغة وفنونها وعلومها .

وعملية القراءة ـ بصفة خاصة ـ ليست أمرًا يسيرًا ، كذلك فإن تعليم الأطفال هذا الفن ليس أمرًا سهلاً أيضًا ؛ لذلك خرجت كثير من البحوث ونشرت حول هذين الأمرين المهمين .

١- طبيعة عملية القراءة .

٢- واستراتيجيات تعليم القراءة .

والقراءة ذات أبعاد ثلاثة مهمة ينبغي العمل على تنميتها ، هذه الأبعاد الثلاثة هي :

- البعد الصوتي Phonological
- البعد الكتابي Orthographical
- الفهم Comprehension

وثلاثتها تتكامل لتكون ما يسمى بالقراءة .

وإذا نظرنا إلى تعليم القراءة ومستوى مهاراتها لدى تلاميذنا في مصر فإننا نجد انخفاضًا ملحوظًا في اكتساب المهارات القرائية ، وفي السرعة في الأداء ، ولم يقتصر الأمر على مرحلة تعليمية واحدة بل إن هذه الظاهرة واضحة في كل المستويات التعليمية .

وأخطر ما في الأمر أن المستوى المتدني في مهارات القراءة في المراحل التعليمية يرتبط ارتباطًا مباشرًا بالتدني الواضح جدًا في المستويات القرائية في المرحلة الابتدائية ، ومن ثمَّ ينبغي الاهتمام أولاً بتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية لأنها الأساس لما سيلي من مراحل .

ثانياً : الأبعاد العلمية للنظر في كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية :

١- المفردات من حيث عددها وتكرارها وطولها وحسيتها وتجريدها .

٢- الجمل من حيث بساطتها وتعقيدها ومن حيث طولها .

٣- تعرف الأصوات ، والكلمات والجمل وفهمها ونطقها نطقًا صحيحًا .

٤- مستوى الاختبارات من حيث قدرتها على تنمية المستويات المختلفة للقدرة العقلية .

٥- المحتوى المعرفية للتراكيب اللغوية المقدمة .

٦- انعكاس عالم الطفل فيما يقدم إليه من مواد تعليمية .

٧- نوع الأسلوب المستخدم في تقديم مواد القراءة ، هل هو أسلوب سرد ، أو حماية أو حوار؟

وبتطبيق المعايير السابقة على كتب القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر نجد أن هذه الكتب لابد أن تُغَيَّر وأن تُشكَّل لجنة علمية لبناء هذه الكتب من جديد في إطار المعايير العلمية المشار إليها ، وإلا سنظل نحرث في البحر ، وسيظل أبناؤنا خارج إطار التقدم والحضارة .

وقد يكون من المهم في البداية أن نشير إلى أن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة قد أجرت دراسة على كتب القراءة في الصفوف الخمسة الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر ، فيما يتعلق بالمحتوى المعرفي لكتب القراءة ، وانعكاس ميول الأطفال فيما يقدم إليهم ونوع الأسلوب المستخدم في تقديم المادة العلمية ، وقد كان الملفت للنظر أن كتب القراءة في المرحلة الابتدائية في مصر لا تقدم معارف علمية أو اجتماعية أو بيئية بقدر يسمح لنا بأن نقول إنها تنمي أفكار التلاميذ أو تحفزهم للقراءة في المعارف المختلفة فالكتب ـ بصفة عامة ـ موضوعات تعبير سطحية لا تقدم فكرًا ولا علمًا ، ولا فنًا ، إنما هي عبارة عن تدريبات لغوية ميكانيكية كما تبين من هذه الدراسة أن الموضوعات لا تمثل ـ إلى حد كبير ـ عالم الطفل ولا حياته ولا ميوله مما انعكس سلبًا على اتجاه التلاميذ نحو اللغة العربية ، والأخطر من هذا أن أسلوب العرض السائد هو أسلوب السرد ، وهذا أسلوب لا يجذب انتباه التلميذ ، ولا يحرك خياله ، ولا ينمي دافعيته للتعلم ومن المعروف أن تلميذ هذه المرحلة في حاجة لأن يتعلم بالقصة والحكاية والحوار ، فهو يميل بطبعه وبالمرحلة التي يمر بها إلى الدراما ، والأسلوب المنغم المسجوع .

وسنقصر حديثنا فيما يلي على كتاب الصفين الأول والثاني باعتبار أنهما يمثلان مرحلة البدء في تعلم القراءة ، وهي مرحلة فاصلة في أن يتعلم أطفالنا القراءة أو لا يتعلمون .

ولعل أخطر العوامل تأثيرًا على تعلم القراءة ـ بصفة خاصة ـ في الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية هو ضبط المفردات في كتب القراءة ؛ ونعني بهذا عدد المفردات الجديدة التي تقدم في كل درس وعدد المفردات في الكتاب كله ، وتكرار كل مفردة لا ينبغي أن يقل عن ٣٠ مرة في الكتاب .

والمفروض أن يمهد كتاب الصف الأول لكتاب الصف الثاني ، بحيث يكون جزء من المفردات التي قُدِّمت في كتاب الصف الأول هو الأساس الذي يُبنَى عليه كتاب الصف الثاني ـ وهذا ما يسمى بالاستمرار في بناء المناهج .

وبنظرة سريعة إلى كتابي القراءة في الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية في مصر نجد ما يدعو إلى الدهشة والحيرة ويدعو إلى السؤال عن الأسس العلمية التي بُنِيَت عليها هذه المواد التعليمية .

في كتاب الصف الأول الابتدائي ما لا يقل عن ٤٥٪ من الكلمات لم تأت إلا مرة واحدة !!

كيف يتعلم أبناؤنا القراءة من هذين الكتابين ؟

إن أساس تعلم القراءة والانطلاق فيها هو ما يسمى بالتعرف Decoding أي تمييز الحروف وتكوين كلمات منها ونطقها ، واستخدام هذه الحروف في تعرف كلمات جديدة لم يسبق أن رآها ، وفي بناء جمل من الكلمات التي تعرفها .

إن التعرف كما يذكر أحد أساتذة القراءة هو الوقود في السيارة ، هل تسير سيارة بدون وقود؟ هل تتم القراءة بدون تعرف؟ كيف يتعرف تلميذ في سن السادسة على ٤٠٪ أو أكثر من الكلمات التي في الكتاب ، ولم يقابلها غير مرة واحدة ، ولم يعرف كيف يحل رموزها (حروفها)؟

إن تلميذنا إذا لم يسيطر على فن القراءة في الصفين الأولين سوف يظل يعاني من التعلم ومن الفهم ومن القدرة على التحصيل . . إن القراءة وإتقانها مسئولية المدرسة الابتدائية ، وهي الفصل الأول في كتاب التعليم أو التربية .

والمفترض ألا تزيد صعوبة المفردات في أي كتاب قراءة عن ١٥٪ ، لكننا نجد أن نسبة الصعوبة في كتابي الصف الأول والثاني من المرحلة الابتدائية يزيد متوسط صعوبتها عن ٥٠٪ من المفردات المقدمة في الكتابين ، إذ أن المفردات التي لم تقدم إلا مرة واحدة تمثل صعوبة بالغة أمام الطفل الذي لما يتقن بعد مهارات التعرف على الحروف والكلمات .

ولننظر فيما يلي بعض ما قاله الخبراء في ضبط المفردات في كتب القراءة . يظهر من الدراسات الكثيرة المتعلقة بمستوى القراءة أن المفردات قد تكون

العامل الأكثر أهمية في تحديد صعوبة مواد القراءة أو سهولتها ، فالنسبة القليلة للكلمات الجديدة بالمقارنة مع الكلمات الجارية تجعل من السهل على التلاميذ استخراج المعاني مما يقرءون ؛ لأن المفردات هي العنصر الأساسي في فهم الجملة ، وفي السرعة في القراءة ، ولقد ذكر بعض الباحثين أن حمل المفردات الثقيل ، والمفردات الفنية غير المألوفة للأطفال تؤدي إلى صعوبة في نص ما إلى عادات سيئة في القراءة ، وإلى بطء في فهم المعنى بل تعطيله .

والنسبة الكبرى من الأطفال الذين يتقدمون ببطء في القراءة إن هم إلا ضحية المفردات الكثير الغريبة ، فالطفل حين يواجه بكلمات جديدة كثيرة يكرر ـ في الغالب ـ قراءة الكلمات ويعود إليها المرة بعد المرة ، لكي يسبر غورها ، ويبحث عن معانيها ، وقد يتوقف تماماً عن القراءة ، لكي يبحث عن المعنى في المعاجم ، وقد يقفز ـ ببساطة ـ تاركًا ما لا يعرفه ، مكتفيًا بالقليل الذي فهمه ، والمسلم به أنه حينما يزداد حمل المفردات فجأة لا يمكن أن يقرأ الطفل ـ بطلاقة ـ مستخدمًا إشارات السياق أو التحليل الصوتي ، وما لم تسد الكلمات الشائعة في الجمل ، فالمتعلم غير الناضج سوف يجد نفسه في بحر من الكلمات التي لم يسيطر عليها ، وسيجد نفسه كذلك غير قادر على فهم معاني الجمل .

والتدرج في تقديم المفردات الجديدة في كتب القراءة عامل من العوامل التي تساعد على تقدم الأطفال في تعلم القراءة ، ويحتاج المبتدءون في المدرسة إلى تدريب في كل العادات التي تؤدي إلى نضج مهارات القراءة ، وقراءة الجمل التامة ، وإلى تدريب في عادات حركة العين الصحيحة ، وفي استخراج المعاني المناسبة للكلمة من السياق وفي تحصيل المفردات الجديدة ، وهذا تدريب صعب إن لم يكن مستحيلاً دون ضبط المفردات في مواد القراءة ، وحينما تتكرر الكلمات والعبارات ـ بدرجة كافية ـ يبدأ الأطفال في تكوين عادة توقع ما سيأتي بعد ، وهي عادة تجعل القراءة بالنسبة لهم مريحة وأكثر سرعة ،

وهنا يمكن أن تُفهَم الجمل كوحدات فكرية ، فالطفل الذي يعرف معظم الكلمات الشائعة في القراءة يمكن أن يستنتج المعاني بسهولة أكثر من الكلمات غير الشائعة .

وكل هذه الأمور مفيدة وذات أهمية ، وبخاصة للمتعلمين البطاء الذين يتعاملون مع الرموز بصعوبة ؛ ويعني هذا أن ضبط المفردات يؤدي إلى القراءة الجيدة عند الأطفال ذوي المستويات الدنيا من الذكاء ، إذ أن الأطفال البطاء يتمتعون بقراءة النص المبسط ؛ لأنهم يجدون أنفسهم قادرين على أن يقرءوا ويتعلموا .

وفي هذا يرى « تفكر وكونستانس» أن من المحتمل أن يكون ضبط المفردات أكثر أهمية في الصفوف الأولى ، وبخاصة في الصفين الأول والثاني ، وأقل أهمية في الصفوف التالية ، بداية في الصف الثالث والرابع .

ويؤكد هذا ما قاله «يوكام» من أنه ينبغي أن نهتم بضبط المفردات في الصفوف الأول أما في الصفوف المتوسطة والعليا ، فينبغي أن يكون ضبط المفردات فيها أقل أو أكثر اتساعًا من حيث المفردات الجديدة التي تقدم لهم .

* * *

(١٠)

دليل تعليم القراءة الفعالة ومساراتها

يتناول هذا الدليل مسارات تدريس القراءة التي ينبغي أن تتبع في دروس القراءة ، وهي مقسمة إلى ثلاث مراحل :

١- مرحلة ما قبل القراءة .

٢- مرحلة ما يجري في أثناء القراءة .

٣- مرحلة ما بعد القراءة .

أولاً : مرحلة ما قبل القراءة :

تُسمَّى هذه المرحلة مرحلة التنشيط والتحديد ، تنشيط المعلومات السابقة وتحديد الغرض .

تستخدم في هذه المرحلة عدة مسارات :

المسار الأول : الأسئلة الاستكشافية (Can opener Question) .

المسار الثاني : مراجعة أفكار النص (من البداية أحيانًا ومن النهاية أحيانًا أخرى) .

المسار الثالث : تنظيم أفكار النص .

المسار الرابع : توقع (تحديد) الاستنتاجات .

المسار الخامس : طرح أسئلة سابرة ترتبط بالتنبؤات .

المسار السادس : القراءة المباشرة والموجهة والأنشطة الفكرية (DRTA) .

المسار السابع : تحديد ما يعرف الطالب وما ينبغي أن يعرفه وما ينبغي أن يتعلمه (KWUL) .

المبدأ التربوي الذي يحكم هذه المرحلة : إذا لم يكن التلميذ قبل أن يتعلم لديه خبرة وفيرة بالموضوع الذي يتعلمه فمن المتوقع ألا يحصل على فائدة كثيرة .

ثانياً : مرحلة ما يجري في أثناء القراءة :

تُسمَّى هذه المرحلة مرحلة الاختيار والتنظيم ؛ اختيار المهم وتنظيم المعلومة تنظيماً دقيقاً .

المسار الأول : خرائط فكرية للأفكار والأشخاص والمعلومات الواردة في النص .

المسار الثاني : أسئلة تتعلق بالأسلوب الخاص بالنص وبناء النص نفسه وبما وراء النص .

المسار الثالث : التفكير بصوت عال .

المبدأ التربوي الذي يحكم هذه المرحلة هو أنه لا يمكن أن يحدث التعلم ما لم يحدث التغير .

ثالثاً : مرحلة ما بعد القراءة :

هذه المرحلة تسمى مرحلة التكامل والتطبيق ، تكامل المعرفة الحالية مع المعرفة السابقة ، والتطبيقات الخاصة بالمستقبل .

المسار الأول : صقل المعرفة وتشكيلها وإمكانية جمعها في فئات .

المسار الثاني : توسيع المعرفة ومراجعتها والتأمل فيها وتكاملها .

ويتطلب هذا :

١- المقارنة .
٢- التصنيف .
٣- الاستقراء .
٤- الاستنباط .
٥- تحليل الأخطاء (إن وجدت) .
٦- تحديد الأدلة الداعمة .
٧- التجريد .
٨- تحليل التوقعات .

المسار الثالث : التطبيق والاستخدام الأمثل للمعلومات بفعالية ؛ وهذه هي الأدوات الخاصة بالتطبيق والاستخدام الأمثل للمعلومات :

١- النظريات .
٢- التشبيهات .
٣- الاستعارات .
٤- المبادئ .
٥- الأنماط .
٦- الموضوعات .

هذه الأشكال من المعارف تساعدنا في التطبيق على النحو التالي :

١- اتخاذ قرارات .
٢- التجريب .
٣- الاختراع .
٤- حل المشكلات .
٥- البحث .

المبدأ الذي يحكم هذه المرحلة : المعرفة أداة لحل المشكلات ، وليس مجرد مجموعة من المعلومات محشو بها الأذهان .

القراءة وكتابة الملخصات

العلاقة بين القراءة والكتابة قوية ، فالقراءة أساس الفكر الذي يستخدمه الكاتب ، علاوة على أن أسلوب الكاتب يمكن أن يؤثر في القارئ بتبنيه أسلوب الكاتب في الكتابة ، كما أن الكتابة لها دور في تنمية الفهم في القراءة ، وتأكيد ما قُرِئ ، ومراجعته ، وإبداء الرأي فيه ، ولذا ينبغي أن يعلم الفنان فن القراءة والكتابة متصلين .

والتلخيص هو إعادة ما كتبه شخص آخر بأسلوبك أو بكلماتك ، وهناك أنواع كثيرة مختلفة من الملخصات ، وهي تختلف طبقاً للدرجة التي تفسر بها النص أو تحلله ، فبعض الملخصات قد تبلغ صفحات ، وبعضها الآخر قد يبلغ جملة أو جملتين ، وعلى أية حال ، ففي كل أنواع الملخصات ، يعتبر الكاتب مسئولاً ـ عمومًا ـ عن الكتابة بأسلوبه ، أو باستخدام كلماته الخاصة ، ومطالب أن يكتب بأسلوبه المعارف الرئيسة ، أو الحجج التي قدمها الكاتب الآخر .

وأغراض التلخيص تختلف من موقف إلى آخر ، وعليك أن تضع في اعتبارك من ستقرأ عليهم ما تلخص ، هل هم أساتذة؟ هل هم زملاء؟ هل هم رؤساء لك ؟ كذلك ينبغي أن تضع في الاعتبار الأسباب التي دعت إلى عدم قراءة النص الأصلي ، ولا شك في أن الملخصات تفيد القراء لأنها تعرض رؤية عامة ومركزة للمعلومات الأصلية ، وبالنسبة للقارئ المشغول دائماً تقدم الملخصات له المراجعة السريعة أو النظرة السريعة للمادة المقروءة . علاوة على أن الملخصات تلفت نظر القراء إلى أنك قد فهمت تماماً المحور أو الموضوع الرئيس للنص ، ومن هنا يمكن للمدرسين أن يختبروا فهم تلاميذهم للنص المكتوب بمثل الملخصات المشار إليها هنا ، إذ أن تلخيص المواد التي كتبها شخص ما يمكن الشخص الملخص للمادة من الفهم الشامل للمادة المقدمة .

وأخيراً فإن الملخصات تسمح لك بأن تستخدم المعرفة في سياق البحوث التي تقوم بها ؛ فأنت بالتلخيص تستطيع أن تحلل حجج الشخص الذي تقرأ له وأن تنقدها .

متى ينبغي أن تلخص؟

بعض كتاب البحوث يأخذون النصوص حرفياً مع أنهم - في هذه الحال - ينبغي عليهم أن يلخصوا ، حيث إن الأخذ حرفياً من النصوص لا يتأتى إلا في حالة ما إذا كان المؤلف قد قدم شيئًا جديدًا اختص هو به ، أو انفرد هو به ، وإذا لم يكن الأمر كذلك فما على الباحث إلا أن يلخص ما أمامه ليفيد منه في البحث الذي يقوم به ، وخلافاً لذلك ينبغي أن تلخص لتعيد تقديم حجة ساقها المؤلف ، ولتصوغ من جديد معلومات مقدمة . التلخيص أفضل من الأخذ حرفياً من النص ، أو هو اقتصادي أكثر ؛ لأن التلخيص يسمح للملخص أن تكون له يد أكبر في إعادة كتابة أو تلخيص الحجة المقدمة .

كيف تلخص ؟

١- عليك أن تقرأ النص الذي تريد أن تخلصه قراءة واعية باهتمام شديد .

٢- ضع خطًّا تحت النقاط الرئيسة أو المصطلحات المهمة التي يمكن لك أن تسجلها على الهامش أو تضعها في ورقة منفصلة .

٣- وفي حالة تلخيص موضوع كامل ، ينبغي أن تبين المسار الذي سار فيه المؤلف حتى يقدم موضوعه أو يبرهن عليه .

٤- لخص لجمهورك ما يود المؤلف بالضبط أن يدافع عنه أو يقدمه .

٥- استخدم جملاً تامةً لوصف ما يود المؤلف الأصلي أن يقوله لقرائه .

٦- لا تنقل حرفيًا جزءًا كاملاً من النص أو من الموضوع ، وإذا نقلت حرفيًّا ضع علامة التنصيص لتحدد ماذا نقلت بالضبط ، ووثق ذلك بالإشارة إلى المصدر الذي أخذت منه .

٧- استخدم دائمًا الفعل المضارع لتستحضر الماضي ، ليقدم حيًّا إلى القراءة .

وفي النهاية نود أن نشير إلى أن التلخيص يؤدي أدوارًا مهمة في تنمية مهارة القراءة ومهارة الكتابة في ذات الوقت ؛ فهو يمكن الملخص من أسلوب الكتاب ، ويمكنه من السيطرة على ما يقرأ ، ومن فهم التفاصيل ومن تحديد الأدلة ، ومن تحديد المهم وغير المهم في النص ، كما يدربه على الكتابة الدقيقة ، وعلى الإنجاز في الكتابة ، وعلى الكتابة العلمية ، واستخدام أدوات الترقيم المناسبة ، ويمكن الكاتب كذلك من الكتابة لأغراض مختلفة ولأهداف متباينة .

متوسط القراءة ست دقائق في السنة

أكدت دراسة صدرت مؤخراً عن اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والعلوم «أليسكو» أن معدل القراءة في العالم العربي يبلغ ست «٦» دقائق في السنة، وأن ما ينشر في البلدان العربية سنوياً كتاب واحد لكل ربع مليون شخص.

وتشير نفس الإحصائيات إلى أن العالم العربي يصدر كتابين مقابل كل مائة «١٠٠» كتاب يصدر في دول أوروبا الغربية علماً بأن هذه الأخيرة تنشر كل سنة كتاباً لكل خمسة آلاف «٥٠٠٠» شخص كما أن مدة القراءة في السنة تبلغ ٣٦ ساعة في الغرب.

ويرجع الخبراء أسباب تدني إنتاج الكتاب في العالم العربي إلى عوامل اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية، ومن أسباب ضعف إنتاج الكتب غياب النصوص الجيدة وتطور النشر الإلكتروني وعدم اعتماد سياسة تسويق وتوزيع مناسبة وانتشار الوسائل السمعية والبصرية والإنترنت.

أما عن أسباب تدني قيمة القراءة لدى العرب فأرجعها التقرير إلى انتشار الأمية وعدم وجود خطط تنموية ثقافية وعدم مواكبة المنظومة التربوية العربية للتحولات التي يشهدها العالم وضعف القوة الشرائية وغلاء المعيشة، وهي عوامل جعلت الإنسان العربي يعتبر الكتاب من الكماليات، ولمواجهة الوضع تحدث التقرير عن ضرورة إطلاق مبادرات ملموسة ومستدامة تصب في صالح الثقافة بصفة عامة مذكرًا بتوصيات المؤتمر الدولي الحكومي للسياسات الثقافية من أجل التنمية الذي انعقد في مايو ١٩٩٨م «باستوكهولم»، والتي تدعو إلى اعتماد عدة أهداف في السياسات الثقافية.

* * *

(١١)

ضبط المفردات في كتب القراءة

أولا : ضبط المفردات :

يظهر من الدراسات الكثيرة المتعلقة بمستوى القراءة أن المفردات قد تكون العامل الأكثر أهمية في تحديد صعوبة مواد القراءة أو سهولتها ، فالنسبة القليلة للكلمات الجديدة بالمقارنة مع الكلمات الجارية تجعل من السهل على التلاميذ استخراج المعاني مما يقرءون ؛ لأن المفردات هي العنصر الأساسي في فهم الجملة ، وفي السرعة في القراءة ، ولقد ذكر بعض الباحثين أن حمل المفردات الثقيل ، والمفردات الفنية غير المألوفة للأطفال تؤدي إلى الصعوبة الرئيسة في القراءة ، ويؤدي تقديم مفردات جديدة كثيرة صعبة في نص ما إلى عادات سيئة في القراءة ، وإلى بطء في فهم المعنى بل تعطيله .

والنسبة الكبرى من الأطفال الذين يتقدمون ببطء في القراءة إن هم إلا ضحية المفردات الكثيرة الغريبة ، فالطفل حين يواجه بكلمات جديدة كثيرة يكرر ـ في الغالب ـ قراءة الكلمات ويعود إليها المرة بعد المرة ؛ لكي يسبر غورها ، ويبحث عن معانيها ، وقد يتوقف تمامًا عن القراءة ، لكي يبحث عن المعنى في المعاجم ، وقد يقفز ـ ببساطة ـ تاركًا ما لا يعرفه ، مكتفيًا بالقليل الذي فهمه المسلم به ، أنه حينما يزداد حمل المفردات فجأة لا يمكن أن يقرأ الطفل ـ بطلاقة ـ مستخدما إشارات السياق أو التحليل الصوتي ، وما لم تسد الكلمات الشائعة في الجمل ، فالمتعلم غير الناضج سوف يجد نفسه في بحر من الكلمات التي لم يسيطر عليها ، وسيجد نفسه كذلك غير قادر على فهم معاني الجمل .

والتدرج في تقديم المفردات الجديدة في كتب القراءة عامل من العوامل التي تساعد على تقدم الأطفال في تعلم القراءة ، ويحتاج المبتدئون في المدرسة إلى تدريب في كل العادات التي تؤدي إلى نضج مهارات القراءة ، وقراءة الجمل التامة ، وإلى تدريب في عادات حركة العين الصحيحة ، وفي استخراج المعاني المناسبة للكلمة من السياق ، وفي تحصيل المفردات الجديدة ، وهذا تدريب صعب ـ إن لم يكن مستحيلا ـ بدون ضبط المفردات في مواد القراءة ، وحينما تتكرر الكلمات والعبارات ـ بدرجة كافية ـ يبدأ الأطفال في تكوين عادة توقع ما سيأتي بعد ، وهي عادة تجعل القراءة بالنسبة لهم مريحة وأكثر سرعة ، وهنا يمكن أن تُفهَم الجمل كوحدات فكرية ، فالطفل الذي يعرف معظم الكلمات الشائعة في القراءة يمكن أن يستنتج المعاني بسهولة أكثر من الكلمات غير الشائعة .

وكل هذه الأمور مفيدة وذات أهمية ، وبخاصة للمتعلمين البطاء ، الذين يتعاملون مع الرموز بصعوبة ؛ ويعني هذا أن ضبط المفردات يؤدي إلى القراءة الجيدة عند الأطفال ذوي المستويات الدنيا من الذكاء ، إذ أن الأطفال البطاء يتمتعون بقراءة النص المبسط ، لأنهم يجدون أنفسهم قادرين على أن يقرءوا ويتعلموا .

وفي هذا يرى «تنكر ، وكونستانس» أن من المحتمل أن يكون ضبط المفردات أكثر أهمية في الصفوف الأولى ، وبخاصة في الصفين الأول والثاني ، وأقل أهمية في الصفوف التالية ، بداية من الصف الثالث أو الرابع .

ويؤكد هذا ما قاله «يوكام» :

ينبغي أن نهتم بضبط المفردات في الصفوف الأولى أما في الصفوف المتوسطة والعليا ، فينبغي أن يكون ضبط المفردات فيها أقل وأكثر اتساعًا من حيث المفردات الجديدة التي تقدم لهم .

ثانيا : ضبط المفردات في كتب القراءة :

تدل الشواهد التي أخذت من كتب القراءة القديمة ـ وحتى من كتب القرن الحالي ـ على أن هذه الكتب لم تهتم اهتمامًا كافيًا بالمفردات التي تقدم فيها ، وبخاصة في الصفوف الأولى ، واعتمد الأمر في تقديم المفردات في تلك الكتب المقررة على ذوق المؤلف وحده ، وعلى حكمه ، وعلى إحساسه العام ، ولم يقتصر الأمر على كتب المراحل الأولى في تعليم القراءة ، بل ظهرت آثاره في كتب القراءة التي أعدت للصفوف التي تلي ذلك ، إذ لم يخطط لاختيار الكلمات المألوفة الاستخدام ، كذلك لم يخطط للتكرار المنتظم لها من نص إلى آخر ، أو من كتاب إلى كتاب .

وحين كانت دروس القراءة تعتمد أساسًا على تدريبات نطق الكلمات لم يكن لضبط المفردات وجود ، فالكلمة الأطول والأكثر تنوعًا واختلافًا وغير العادية هي الأفضل ، والتدرج الوحيد كان في عدد المقاطع التي تتكون منها الكلمة .

ولكن ـ لحسن الحظ ـ أعلى الإحساس العام بأنه ينبغي أن تكون كتب القراءة مبسطة فيما يتعلق بالكلمات .

وإعداد كتب القراءة بوسائل أخرى غير التخمين بدأ يلقى اهتمامًا حوالي سنة ١٨٨٠م في وقت كانت تتزايد فيه مواد القراءة ، وتتغير وظيفة كتب القراءة، ولقد حصل ضبط المفردات في كتب القراءة على دفعة في العشرينيات من هذا القرن ، ونما هذا الاتجاه نموًا كبيرًا في الثلاثينيات والأربعينيات ، ففي الجزء الأخير من العشرينيات بدأت تظهر الدراسات الأولى في إحصاء الكلمات في كتب قراءة الأطفال ، وفي سنة ١٩٢٧م تحدث «دولش» عن حمل المفردات في كتب القراءة في المرحلة الأولى ، وانتقد بعض الكتب التي كانت موجودة قبل هذه السنة ؛ لأن حمل المفردات بها كان فوق متوسط كتب القراءة الشائعة في الاستخدام .

وقام كل من Neely , Hockett بمقارنات لمفردات سلاسل كتب القراءة الحديثة والقديمة ، ووجدا ما يأتي :

١- تناقصًا في عدد الكلمات المختلفة المستخدمة في الكتب الحديثة .

٢- اتفاقًا كبيرًا في المفردات المختلفة المستخدمة في سلاسل القراءة الحديثة .

كذلك قورنت مفردات عدد من كتب القراءة التي طبعت من سنة ١٩٣٠م إلى سنة ١٩٣٥م بمفردات عدد من الكتب التي طبعت من سنة ١٩٢٠م إلى سنة ١٩٢٩م ، وأظهرت هذه المقارنة ما يلي :

١- بقي طول الكتب ثابتًا كما هو .

٢- الكتب الحديثة بها كلمات أقل من الكتب القديمة بنسبة ١٦٪ ، وتتكرر الكلمات في الكتب الحديثة بنسبة أكبر .

٣- والكلمات غير المألوفة أقل في الكتب الحديثة من الكتب القديمة .

كذلك حدَّثت دراسات أخرى متتالية وكلها تدل على الاتجاه نحو التخفيف من عبء المفردات ، والأخذ بضبطها ، والتدرج في إعداد كتب القراءة المدرسية، والمقررات الأخرى ، ولقد ترتب على هذا أن أخذ ناشرو الكتب والمؤلفون بهذا الاتجاه ، وظهر في كتب القراءة التي طبعت عددًا أقل من المفردات ، وتقاربت مفردات السلاسل المختلفة ـ بدرجة كبيرة ـ واستمر هذا الاتجاه سائدا طوال الأربعينيات والخمسينيات .

ولقد اهتم في ضبط المفردات أساسًا بعاملين :

١- مدى شيوع المفردات .

٢- عدد المفردات المختلفة التي تقدم ، وعدد مرات تكرارها .

واهتم ـ علاوة على هذين ـ بمدى الزيادة التي تحدث في حمل المفردات من كتاب إلى كتاب في السلاسل المتدرجة .

وإذا كان ضبط المفردات قد انصب أساسًا على المفردات ، فإن هناك تأكيدًا في هذا المجال على ضبط الجمل المقدمة ؛ بحيث تكون الجمل في الكتب الأولى بسيطة ، ذات كلمات قليلة ، وتطول الجمل بالتدريج ، وتصبح أكثر تركيبًا وتعقيدًا ، ويسير هذا الضبط من كتاب إلى الذي يليه في سلسلة معينة .

لقد سيطر الاتجاه السابق ؛ اتجاه ضبط المفردات في الخمسينيات كذلك ، وأصبح واضحًا لدى رجال التربية وغيرهم ، لكن ضبط المفردات - في الحقيقة - صار قيدًا على من يكتب ، فالمؤلف - أو المؤلفون - لا يجرؤ على تأليف كتاب إلا إذا كان قريبًا من المفردات المحددة لكل الكتب الأخرى في نفس الدائرة ، وأدى هذا الحصر الحاد للمفردات إلى ضيق في الموضوعات والشخصيات التي يمكن أن تدخل في القصص .

وليس هناك أي نظام ثابت ينبغي أن تقدم به الكلمات ؛ لكن الدليل الوحيد هو أن - مع توافر العوامل الأخرى - الكلمات الأكثر شيوعًا في المحادثة ، وفي كتب قراءة الأطفال ، وأدبهم ، ينبغي أن تستخدم ، وأن يبتعد عن الكلمات الأقل شيوعًا .

ضبط المفردات نعمة أم نقمة؟

هناك اعتقاد متزايد لدى المدرسين والكتاب والناشرين في أن المواد التعليمية في القراءة ينبغي أن تتكيف مع حاجات المتعلم أكثر من أن يدفع المتعلم لكي يكيف نفسه معها ، والحقيقة أنه ينبغي أن تمثل الكتب المقررة تحديًا للمتعلم ؛ حتى يطرد نموه في تحصيل المهارات الناضجة ، والأفكار الجديدة ، ومع ذلك ينبغي ألا تكون صعبة فتجعل التقدم مستحيلاً .

لقد كانت حركة الثلاثينيات والأربعينيات في ضبط المفردات تهدف إلى تخفيض عدد المفردات في كتب القراءة الأولى إلى ١٢٠٠ كلمة بدلاً من ١٨٠٠ كلمة في نهاية الصف الثالث ، وصاحب هذا التخفيض أيضًا مجهودات لزيادة مرات تكرار الكلمات ، وللتوزيع الأفضل له في أثناء الكتابة ، وهدف

هذا التسهيل في حمل المفردات إلى تكييف مادة القراءة الأساسية مع الأطفال الصغار ، وجعل تعلم القراءة بالنسبة لهم أسهل .

وأمام هذه الحركة وقف الباحثون مواقف مختلفة ، فمنهم من يضع لها الحدود ، حتى لا تتجاوز الوضع الصحيح لها ، ومنهم من يرفضها ؛ لأنها أدت إلى ضحالة مواد القراءة ، وقلة حيويتها ، وسنعرض فيما يلي هذين الاتجاهين :

لقد ألقت دراسات كثيرة شكًا حادًا على التبسيط الزائد للمفردات في الكتب المقررة ، وفي الوقت الحاضر توجد مناقشة بين التربويين حول مدى ضبط المفردات الذي ينبغي أن يتبع ، فالبعض يرى أنه لا ينبغي أن يوجد حد على المفردات ، والغالبية المأخوذة برأيها تقول : ينبغي أن يكون هناك ضبط ما للمفردات .

وهذا أحد المدافعين عن ضبط المفردات يقول : ضبط المفردات ضروري في المراحل الأولى لتعليم القراءة ؛ لأنها تساعد على بقاء المفردات المتعلمة ، ولقد أكدت البحوث مرة بعد أخرى أن تكرار الكلمات ضروري إذا كان لابد لها أن تبقى ، وحين تزداد مفردات الطفل في القراءة تتناقص الحاجة للضبط الشديد للمفردات ، إذ أن معرفة الطفل بالأصوات الصامتة والحركات والأصوات المركبة تسمح له بأن يتعرف كلمات جديدة أكثر باستقلال .

ومن هؤلاء الذين يضعون بعض الشروط لعملية ضبط المفردات ، ويظهر هذا في قوله : مسألة تكييف المادة للمتعلم مسألة معقدة ، وكثير من المواد الموجودة ما تزال صعبة ، وبخاصة في حقل الدراسات الاجتماعية ، ومع ذلك لا ينبغي أن نخفض الصعوبة إلى المدى الذي لا يحصل فيه التلميذ على القدرة في القراءة الأساسية ـ بسرعة ـ ولذا ينبغي ألا تكون المادة سهلة جدًا ، بحيث لا تتحدى قدرات الطفل ، ولا تيسر له استغلال قدراته ، ومعنى هذا أن ضبط المفردات ينبغي ألا يوقف التقدم في التعرف على المعاني الجديدة للكلمات والسيطرة عليها ، وتحسين القراءة ، وتحصيل القدرة فيها .

ويقول كذلك : في العقود الثلاثة الماضية (الثلاثينيات والأربعينيات والخمسينيات) ، زاد ضبط المفردات في كتب القراءة زيادة مطردة ، حتى إنه يقال ـ في الوقت الحاضر ـ إنه قد بولغ في ذلك ، وصارت كتب القراءة سهلة ـ بدرجة كبيرة ـ حتى إنها أصبحت لا تمثل تحديًا للمتعلمين المتوسطين والأذكياء ، والمهم أن نذكر أن ضبط المفردات ينبغي أن يُراعَى في الصفوف الأولى بدقة ، أما في الصفوف المتوسطة والعليا ، فالضبط يلزم أن يكون أقل دقة ، حتى يتيح للتلاميذ فرصة التقدم .

وفي هذا يقول Tinker : من المحتمل أن يكون ضبط المفردات أعظم أهمية في الصفوف الأولى ، وأن تتناقص أهميته فيما يلي ذلك ، ومن الواضح أن هذه الضوابط أعظم أهمية بالنسبة للمتعلمين البطاء ، وهي أقل احتياجا بالنسبة للأطفال الموهوبين أو الأكثر قدرة ، ويمكن أن يشبه الضبط الشديد بالنسبة لهؤلاء بفرملة تعوق تقدمهم ، وينبغي ـ من ثمَّ ـ أن يكون كل مدرس واعيًا بهذا ، حتى يمكن أن يهيئ الموقف الملائم لهؤلاء التلاميذ الموهوبين .

معنى ما سبق من كلمات في هذا الاتجاه :

١- أن ضبط المفردات مهم في الصفوف الأولى ، وتقل أهميته كلما ارتقينا إلى الصفوف المتوسطة والعليا .

٢- وأنه مهم بالنسبة للمتعلمين البطاء أكثر من أهميته بالنسبة للموهوبين .

وأما عن الاتجاه الثاني : ضبط المفردات أدى إلى ضحالة مواد القراءة ، فترى Kathleen : أن الضبط العلمي للمفردات في كتب القراءة المقررة أدى إلى ما يمكن أن يسمى بكتب القراءة الشاحبة ، وأدى إلى أن اعتمد تعلم المفردات ـ بدرجة كبيرة ـ على تكرارها في قصص لا معنى لها غالبًا ، وإلى أن وضع تأكيد قليل على تعلم المفردات عن طريق بناء المفاهيم والميول ، وإلى وجود كتب كثيرة تحتوي على كلمات قليلة تتحدى الأطفال وتحرك نحوهم .

إن ضبط المفردات في كتب القراءة الأساسية فارغ ؛ لأن التكرار حدث في غياب الأفكار ، ولقد أشار كل من « Hunnicut , Jiverson » إلى الحاجة الكبيرة للبحث في هذا المجال ، للمساهمة في حل المشكلة .

وفي هذا يقول « Giscuodo » كذلك : لقد شعر بعض التربويين والمهتمين بالأمور التعليمية أن القصص الموجودة في بعض كتب القراءة الأساسية للصفوف الأولى تافهة ، وغير واقعية ، ويتساءلون : ما القيمة الأدبية لمحتوى هذه الكتب؟ وتعود هذه التفاهة - في رأيهم - إلى أن المفردات الموجودة في كتب القراءة الأساسية قد ضبطت بعنف أكثر ، أي بولغ في ضبطها .

ولقد أثار البعض الضحك حول ضبط المفردات فيرى أحدهم الصورة التالية، جلست بنت تقرأ لأخيها الصغير من كتاب في يديها العبارات الآتية : أوه ، انظر ، شفها ، تجري ، أوه ، أوه ، أوه . تجري . . . تجري . . . الثياب . ويستمع أخـوها ذاهلاً ، وتستمر الصغيرة في القراءة : انظر ، الثياب . . . تجري . . . أوه . . . انظر ، وهنا يصيح الطفل الذي يجلس على حافة مقعده : كفى . . . الانتظار يقتلني .

ويشير هذا الموقف إلى أحد الانتقادات العظيمة الموجهة نحو كتب القراءة الأساسية ، ويمكن بلورة هذا الانتقاد في : أن الضبط الضعيف للمفردات يؤثر على ميل التلميذ ، ويصرفه عن القراءة .

ويشعر النقاد أن هذا النمط من الكتابة قائم على أرجل خشبية ، وهو يمثل إهانة لذكاء القارئ الصغير ، ويؤدي به إلى الضعف الشديد ، وأيضا ، لا يمثل الضبط العنيف من وجهة النظر اللغوية أنماط الكلام السائد من حيث تركيب الجملة ، ومن هنا كانت الكتب كئيبة وغير مشوقة ، ولا تثير ميل القارئ .

ويمكن تلخيص الاعتراضات على ضبط المفردات في الأمور التالية :

١- مع الضبط الزائد للمفردات يقيد محتوى كتب القراءة الأولى بالضرورة إذ لا شيء يمكن أن يقال في ١٦ كلمة في كتب الرياضة مثلاً ،

أو حتى في ٥٠ كلمة ، والمواد التي تؤلف بهذا القدر من الكلمات تحصر عقول الأطفال بضيق المحتوى ، وتجعل التركيب الصناعي لهذه الكتب الصغيرة للمبتدئين ميتة ، وباهتة ، وجدباء ، وتؤثر تأثيراً سيئًا على عقول الأطفال وميلهم إلى القراءة وعلى تحصيلهم .

وكثيراً ما يخيب أمل التلاميذ ، ويظهرون كراهية للكتاب ، وإذا هم قرءوه مرة أصبح بالنسبة لهم شيئًا لا قيمة له ، ويحسون بمثل هذا الشعور إذا أجبروا على الاستماع للمتعلمين البطآء ، وهم يكررون السطور المرة تلو الأخرى .

٢- كذلك فمفردات كتب القراءة بالضبط العنيف بعدت عن نمط الأسلوب الذي يستخدمه الأطفال في حديث كل يوم ، فلغة طفل الصف الأول أغنى وأكثر تنوعًا مما يقدم في كتب القراءة ، وهو يتحدث عن كمية أعظم من الأشياء ، ويستخدم الكلمات الوصفية ، ويستخدم أفعال أكثر، وأدوات ربط أكثر مما في الكتب المقررة ، وعملية القراءة نفسها في المرحلة الأولى ربط بين أصوات الكلمة التي يعرفها الطفل ـ بالفعل ـ وشكلها المرئي ، والطفل الذي يدخل المدرسة يفهم كلمات كثيرة ، قدرت بحوالي ٢٥٠٠ كلمة عند دخول الطفل المدرسة ، وفي دراسات لاحقة ظهر أن هذا التقدير أقل مما ظهر في هذه الدراسات اللاحقة .

وتعليم القراءة في ضوء الضبط العنيف للمفردات يؤثر على العادات الجيدة للتعبير الشفهي التي حصلها الطفل ، فلقد تعلَّم أن يعبر عن نفسه في جمل تامة ، لكن بعض كتب القراءة المبسطة تضعف عنده المهارة عن طريق استخدام الكلمات المنفردة أو العبارات وتكرارها لتثبيتها .

٣- يفتح التلاميذ في السادسة كتابه الجديد ، ويتوقع أن يجد تليفزيونه المحبوب ، وشخصياته المضحكة على صفحاته ، ومناظر ذات أحداث

كثيرة مرتبطة بالصواريخ ، والبراكين فوق سطح القمر ، لكن في الكتاب الذي بين يديه يسدل الستار على ذلك ، فلا يجد الثورات البركانيـة ، ولا رجال الفضاء ، بل يجد فقط طفلا مع كلب ، أو كلبا مع كرة ، لقد قال أحد الأطفال : كلهم يجرون ، يجرون ، يجرون ، لكن أحدًا منهم لم يذهب إلى أي مكان ، من يريد أن يقرأ قصة لا يحدث فيها شيء .

ولقد ردت « Hildreth» على هذه الانتقادات ، فقالت: لا توجد ـ في الواقع ـ أية قرينة تدل على أن المفردات المضبوطة في كتب القراءة تحد من تقدم الطفل في تعلم القراءة ، وعلى العكس من ذلك يوجد كثير من القرائن تدل على أن الضبط المنتظم والتدرج في تقديم المفردات له فوائد محددة في كتب المبتدئين والقراء الصغار ، فالأطفال يستطيعون أن يحيطوا بكمية معقولة من المادة المتحررة ـ بدرجة كبيرة ـ من صعوبات المفردات ، ويحققوا الرضا لأنفسهم منذ البداية ، حين يحسون بالتقدم الذي يصنعونه في إرساء أسس تعلم القراءة ، ويتمكنون من استخراج معاني الكلمة بأنفسهم ، وفي الصف الثاني يستطيع الأطفال الذين نمت مهارات القراءة عندهم من التقاط كتب القصص الصغيرة ، وقراءتها بأنفسهم .

وهؤلاء الذين لا يصدقون أنه من الممكن للمبتدئين أن يميلوا إلى مثل : انظر إلى القط ، إنه يحب اللبن ، ينبغي أن يعلموا أن الأطفال يحبون مثل هذه المادة الفارغة ، لأنها كذلك في خبرتهم ، وهي جزء من عالمهم ، وفي مستواهم من التفكير والعمل ، وقد أظهرت تجارب دكتور Windr في إنجلترا مع الصغار أن الأطفال يتمتعون بقراءة مثل هذه الجملة : الكلب يجلس على قطعة خشب ، وكل الأطفال يتمتعون بالتعلم وبالنشاط حينما يحسون بالتحسن الذي يصنعونه ، وبالتكرار في القصص ، كذلك يمكن أن يتعلموا النص ذا الكلمات القليلة ، وما فيه من اتجاهات .

وتوقع أن تحمل الكتب الأولى في القراءة كل العبء في تعليم الأطفال القراءة ، وأن تُزوِّد ـ في نفس الوقت ـ بالقصص المثيرة التي تغطي مدى واسعًا من الخبرة ، وأن تكون لها جاذبية أدبية عالية ، توقع كل هذا من هذه الكتب مطلب مستحيل ، وعلى المدرسين أن ينظروا إلى كتاب القراءة كأداة تدريب تنمو باستمرار .

وعلى أية حال ، ففي الستينيات من هذا القرن أثر البحث في اللغويات في أسلوب الكتابة في كتب القراءة الأساسية الحديثة ، وصار المؤلفون أكثر وفاء بالنماذج الطبيعية للغة الأطفال ، واحتفظت الجمل بقصرها ، ونادرًا ما اشتملت الجمل على : أوه ، أوه ، أوه ، أو : انظر ، انظر ، انظر .

ويعني هذا أنه قد بُذِلَت مجهودات لتجنب أنماط الجمل غير الطبيعية القائمة على أرجل خشبية .

وإلى هذا الحد يمكن أن نطرح هذا السؤال :

ما أسس اختيار الكلمة المكتوبة؟

هناك عدة أسس تُراعَى في اختيار الكلمات يمكن إجمال أهميتها فيما يلي :

١- تواتر الكلمة :

اهتم الباحثون بشيوع الكلمة ، واعتبروه أحد مؤشرات سهولة الكلمة ، باعتبار أن شيوع الكلمة يعني كثرة تداولها ، ومن ثَمَّ أهميتها ، ووضوح معناها، ويقاس الشيوع بمدى تكرار الكلمة في كل مصدر من مصادر الكلمات المختلفة كالكلام والكتابة .

وأدى هذا الاهتمام إلى ظهور قوائم الكلمات الشائعة التي تسجل عدد مرات تكرارها ، وتصلح قوائم الكلمات الشائعة لحساب النسبة المئوية للكلمات الصعبة في أية مادة قرائية ، وذلك عن طريق عد الكلمات غير الشائعة ، أي

التي لم ترد بالقائمة ، وقسمة الناتج على المجموع الكلي لكلمات القطعة ، ثم ضرب الناتج في ١٠٠ ، وبذلك تحدد سهولة أو صعوبة أية مادة قرائية .

أي أن النسبة المئوية للكلمات الصعبة :

$$= \frac{\text{الكلمات غير الشائعة}}{\text{مجموع الكلمات}} \times ١٠٠$$

وبذلك نستطيع ترتيب المواد القرائية بالنسبة لسهولتها أو لصعوبتها ، ومعنى هذا أن الكلمات الشائعة تحدد السهولة ، وتحدد الكلمات غير الشائعة الصعوبة ، وتحدد النسبة بين الكلمات الشائعة وغير الشائعة المستويات المتدرجة للسهولة والصعوبة .

٢- قصر الكلمة :

تدل أغلب البحوث العلمية على أن صعوبة الكلمة تزداد تبعًا لزيادة عدد حروفها ، ومعنى هذا أن الكلمة القصيرة أسهل من الكلمة الطويلة ، لقد قام M .V . Bear ببحث أثبت فيه أن الكلمات طويلة المقاطع دليل جيد في الإشارة إلى الصعوبة المحتملة لمادة القراءة ، وهناك معامل ارتباط إيجابي بين طول الكلمة ، وشيوع استخدامها ، وأشار إلى أنه يمكن أن يستدل على الصعوبة أو السهولة بعدد حروف الكلمة .

٣- نوع الكلمة :

يحدد نوع الكلمة مستوى سهولتها ، فأكثر الكلمات تكرارًا هي الأسماء ، تليها الأفعال ، كما تدل على ذلك قوائم الكلمات الشائعة الأساسية ، والأسماء أقرب إلى الواقع من الأفعال ؛ لأنها تدل على وجود ذاتي أو معنوي ، والأفعال أحداث في زمن ، والزمن أكثر تجريدًا من معنوية الأسماء .

٤- مدلول الكلمة :

يحدد مدلول الكلمة مستوى سهولتها ، فأسماء الذات أسهل من أسماء المعنى ، فمثلا كلمة (قلم) أسهل في إدراكها من كلمة (نُبْل) ؛ لأن الكلمة الأولى تدل على معنى حسي ، والثانية تدل على معنى مجرد .

٥- التشابه والاختلاف في أصواتها :

يميل العقل في عملية التعلم إلى إدراك الاختلاف والتباين أكثر مما يميل إلى إدراك التشابه ؛ فإدراك الفرق مثلاً بين حرف التاء والثاء صعب ، ولذلك فالكلمات التي تتباين حروفها أسهل في التذكر من الكلمات التي تتشابه حروفها ، وبناء على هذه الفكرة تصبح كلمة (يلعب) أسهل في التعلم من كلمة (تتلاعب) ، من هنا ينبغي أن يدرس التكوين الحرفي لكلمات اللغة التي تقدم في مواد القراءة .

٦- العلاقات الصوتية المنتظمة فيها :

تقدم السلاسل الأساسية للأطفال كلمات مختلفة نسبيا ، وفيها قد يقابلون كلمات ذات حروف متقاربة المخرج ، أو متباعدة ؛ مثلاً قد يقدم كتاب ما عدداً محدوداً من الكلمات ، لكن في هذه الكلمات يجمع بين عدة حروف يصعب على التلاميذ نطقها متجاورةً ، مثال ذلك الصاد والطاء في (اصطنع) ، وفي (اصطبر) والضاد والطاء في (اضطغن) وهكذا . وربما كان ـ من ثمَّ ـ ضبط العلاقات الصوتية أو التركيب الداخلي للكلمات أكثر أهمية من ضبط عدد المفردات ، وربما أدى إلى تعلم أكثر وإلى انتقال أفضل للتعلم .

يستفيد معظم الأطفال من مواد القراءة المتدرجة تدرجًا منتظمًا ، وتَعرُّف مثل هذه المواد المتدرجة بمواد القراءة الأساسية ، وهي تمد بالاستمرار في القراءة وتزود بالتدريب في كل مهارات القراءة الأساسية ، وتهدف إلى التعليم النظامي .

وهناك فلسفتان في استخدام مواد القراءة ظهرتا على مدى سنوات طويلة ، وإحداهما ـ ربما كانت أكثر انتشاراً في الماضي ـ تؤكد الطبيعة المتدرجة للمواد ، وفي هذه الفلسفة يحتاج كل الأطفال إلى السيطرة على المهارات المتتابعة ، وثانيتهما تركز على المتعلم في تحديد استمرار عملية التعليم ، وتتبنى الفلسفة الأخيرة القراءة الفردية ؛ وهي تجعل من المتعلم ومرحلة نموه أساسين لتحديد المواد التعليمية .

وإذا حاولنا أن نتتبع آراء الباحثين في عدد المفردات المختلفة التي تُقدَّم في كتب القراءة المختلفة ، وجدنا تباينًا كبيرًا بينها ، بل يرى بعض الباحثين أن هذا الأمر لم يحسم ، وهو في حاجات إلى دراسات كثيرة متتالية .

وتبدأ سلسلة الكتب الأساسية عادة ـ أو ينبغي أن تبدأ ـ بمادة تناسب أولى مراحل تعليم القراءة ؛ وهي مرحلة الاستعداد ، وتستهدف هذه المواد تنمية عوامل الاستعداد كالتمييز بين المتشابه والمختلف من الصور والأشكال ثم الحروف والكلمات .

ونمت مجموعة أخرى من الكتب يطلق عليها كتب ما قبل القراءة ، وهي تمهد لأول كتاب للقراءة ، وهي كتب قصص مصورة صغيرة وجذابة ، وتحتوي على مختارات متصلة بأحداث الحياة اليومية المألوفة للأطفال ، وكل صفحة مصاحبة بصورة ، وتحتوي أمثال هذه الكتب ـ كما يقول Dechant ـ على حوالي ٢٠ كلمة مختلفة ، أما أول كتاب للقراءة فيحتوي على ١٦٤ كلمة مختلفة ، وهناك دراسات أخرى أجريت على كتب القراءة أظهرت أن المفردات المختلفة في كتب القراءة الأولى تدرجت من ١٢١ كلمة إلى ١٨٩ كلمة ، وأن مفردات مجموع المواد في الصف السادس الابتدائي تتدرج من ٣٨٩٤ كلمة مختلفة إلى ٤٤٣٦ كلمة ، وأن كل كلمة جديدة دخلت بمعدل ١ : ٥٠ أو ١ : ١١٠ كلمات جارية .

ومن دراسة لـ «Bryan» استنتاج أن الأطفال من الصف الثاني إلى الصف السادس يعرفون ـ على الأقل ـ ١٠٠٠٠ كلمة ، ووجدت كل من «Smith» و«Seashore» أن المفردات تزداد ٥٠٠٠ كلمة بالتقريب في كل صف ، وأن الطفل يمكن أن يتعلم في المتوسط ٥٠٠ كلمة في السنة الأولى ، ومن ١٥٠٠ كلمة إلى ٢٥٠٠ كلمة في نهاية السنة الثانية .

ويرى أحد الباحثين أن تبدأ مستويات الكتب الأولى للقراءة بعدد محدود من الكلمات المختلفة يقدر بـ ٢٠٠ كلمة مختلفة في المستوى الأول و ٣٠٠

كلمة في المستوى الثاني ، و ٤٠٠ كلمة في المستوى الثالث ، ثم يتطور العدد تبعًا لتطور المستوى .

من كل ما تقدم نرى أنه ليس هناك اتفاق على العدد المحدود الذي ينبغي أن يُقدَّم في المستويات المختلفة ؛ إذ أن هذا الأمر يتعلق بعدة أمور ، من أهمها : مستوى المتعلم ، والأدوات المستخدمة في تعليمه ، ونوع الكلمات المقدمة ، والمحتوى ، ومستوى طباعة الكتاب ، والصور المقدمة . . . إلخ .

ومع هذه الدراسات الكثيرة في اللغات الأوروبية الخاصة بعدد المفردات التي ينبغي أن تقدم في المراحل المختلفة ، فإن اللغة العربية قد خلت من مثل هذه الدراسات ، وإذا كان للغة العربية خصائص تختلف ـ إلى حد ما ـ عن خصائص اللغات الأخرى ؛ فإنه يلزم أن تُجرَى بحوث خاصة في اللغة العربية في هذا الموضوع تبين لنا القدر اللازم من الكلمات الجديدة التي ينبغي أن تقدم في المستويات التعليمية المختلفة .

وفي معدل تكرار الكلمات يقول « Tinker و Constance» : ينبغي ألا تحدث الكلمات الجديدة بكثرة ، ومن الممكن أن تكون نسبة الكلمات الجديدة إلى الكلمات الجارية ١ : ١٠٠ أو ١ : ٢٠٠ .

وترى « Hildreth » أن النسبة ينبغي أن تكون ١ : ٣٥ بين الكلمات الجديدة والجارية ، أما المتعلمون البطاء فينبغي أن تكون المواد أكثر سهولة ، ولذا تكون النسبة بين الكلمات الجديدة والجارية ١ : ١٠٠ .

لكن « Gates » نظر نظرةً جديدةً إلى عدد الكلمات التي ينبغي أن تعلم ، ومرات تكرارها ، إذ ربط عدد الكلمات ومرات تكرارها بالمستوى العقلي للتلاميذ ، وقال في هذا الشأن : يمكن أن تجمع المعلومات عن حمل المفردات من دراسات كثيرة ، من هذه الدراسات دراسة « Woody » مثلاً ، حين قسم تلاميذه في الصف الأول إلى ثلاثة مستويات : عالٍ ، ومتوسط ، ومنخفض ، وقدم ٣٠٠ كلمة ، ٢٠٩ كلمة ، ٩٠ كلمة للفئات السابقة بالترتيب ، وتبين من

هذه الدراسة أن المجموعة الأخيرة قامت بمراجعة كثيرة لكل كلمة ، واحتاجت لذلك إلى وقت أكثر مما احتاجت المجموعة العالية والمتوسطة .

وقام « Gates » نفسه بمقارنة بين مجموعتين تعلمتا القراءة في مواد دخلت الكلمات الجديدة فيها بنسبة ١ : ١٥٠ كلمة جارية بالنسبة للمجموعة الأولى ، وبنسبة ١ : ١٦ كلمة جارية للمجموعة الثانية ، وقد روعي تساوي المجموعتين في العمر العقلي والذكاء ، والتحصيل .

ولقد لوحظ أن المادة السهلة ذات الـ ١ : ١٥٠ ، كانت مفيدة بالنسبة للتلاميذ ذوي الذكاء المنخفض ، وقسمت كل مجموعة من المجموعتين إلى ثلاث فئات بحسب قدراتهم العقلية ، كذلك لوحظ أن المجموعة الأولى أظهرت درجة عالية من السيطرة على الكلمات التي واجهوها ، وقدرة ملحوظة في قراءة أي نمط من المواد المحددة لهم بدرجة كبيرة ، أي أنه ـ بتعبير آخر ـ حصّلوا قدرة أحسن في التعرف والنطق ، وفهم معاني الكلمات الجديدة ، والعبارات والجمل ، والفقرات في القراءة الصامتة والجهرية .

أما المجموعة الثانية (١ : ١٦) فقد أظهرت سيطرة أقل على العدد الكبير من المفردات ، وتقدمت بسرعة ضعيفة ، وواجهت صعوبات أدى إلى تعرف خاطئ ، وتفسير غير مناسب ، أي أدت إلى عادات خاطئة في القراءة ، ويبدو أن التدرج الأمثل للمواد يوجد ـ في كلمات ما ـ بين هذين الطرفين .

وبالنسبة لتلاميذ المجموعة الأولى ذوي نسب الذكاء بين ٨٠ - ١٢٠ كان تعرفهم على حمل المفردات سهلاً جدًا ، فعلى الرغم من أن التلاميذ تمتعوا بالعمل ، إلا أن هذه المادة أظهرت اكتسابهم للمفردات ، ونمو مهارات القراءة ، مثل إخراج معاني الكلمات من السياق ، كذلك فهذه النسبة ضيقت محتوى مواد القراءة ، ومن المحتمل أن تكون المادة الفنية ـ نوعًا ما ـ أفضل .

والمادة التي احتوت على ما يقرب من ١ : ١٦ كلمة جارية كانت ثقيلة بالنسبة للتلاميذ ذوي الذكاء المنخفض على وجه الخصوص ، وحينما تكون

المادة من هذا النوع فالمدرس محتاج لأن يزود تلاميذه بدراسة في المفردات والعبارات باستخدام لوحات الخبرة ، والسبورة ، والبطاقات ، وكذلك دراسة الصوتيات .

وقام « Gates » كذلك بمقارنة بين مجموعتين تعلمتا القراءة بمواد دخلت فيها الكلمات الجديدة بنسبة ١ : ١٥٠ للمجموعة الأولى ، ونسبة ١ : ٦٠ للمجموعة الثانية ، واستمرت التجربة ١٨ أسبوعًا ، ولقد استخدم اختبارًا للمفردات مكونا من ٣٠ كلمة مختارة من المواد المستخدمة ، ولقد تبين له أن ٨١٪ من مجموعة ١ : ١٥٠ عـرفت الثلاثين كلمة ، وأن ٦٩٪ من مجمـوعة ١ : ٦٠ عرفت الثلاثين كلمة ، وحصل تلميذان من هذه فقط على عشرين كلمة، أي أقل من الثلثين ، وتبين كذلك أن مادة الـ ١ : ٦٠ كانت بالنسبة لمعظم هؤلاء التلاميذ كافية ، وتكررت فيها الكلمات بدرجة تسمح للسيطرة عليها ، ولقد أدت إلى إعطاء التلاميذ فرصة لتحصيل مفردات أكثر ، كذلك أظهرت مجموعة الـ ١ : ٦٠ تفوقًا في اختبار Gates اشتمل على مفردات موجودة وغير موجودة في المواد المقررة ، ومعنى هذا أن هذه المجموعة حققت قدرة أعظم في تعرف الكلمات الجديدة ونطقها .

وعلى هذا ، فالنسبة الأمثل لتلاميذنا هي نسبة الـ ١ : ٦٠ كلمة ، وهي الأقرب إلى الصواب من ١ : ١٥٠ ، ومما يدعـم هـذه النتيـجـة أن مجموعـة الـ ١ : ٦٠ حققت قدرة عامة أعظم في القراءة ، وفي قراءة مواد مؤلفة من كلمات مأخوذة عشوائيًا من الخمسمائة كلمة الأولى في قائمة « Gates » .

ومما سبق فيما يتعلق بعدد المفردات الجديدة وتكرارها في كتب القراءة يمكن أن نستنتج ما يلي :

١- يختلف الأفراد ـ بدرجة كبيرة ـ في مدى نمو ألفتهم بالكلمات المطبوعة، ويختلفون كذلك في السرعة التي يحصلون بها القدرة على التعرف ، والنطق ، وفهم الكلمات .

٢- هناك تطابق ملحوظ بين القدرة العقلية والكفاءة في تحصيل مفردات القراءة .

٣- ومن الاستنتاجين السابقين يبدو لنا أن التلميذ المتخلف ينبغي أن تتسع خبراته مع المواد المقروءة ، لتحقيق الانطلاق في القراءة ، وهذه الخبرات أساسية لنمو الميل والقدرة في القراءة .

٤- كتب القراءة الأولية التي تقدم الكلمات الجديدة بنسبة ١ : ١٠ فما فوق إلى ١ : ١٧ لا يمكن أن تُقرأ حتى من الأذكياء بدون عمل إضافي مقبول ، وذلك مثل : دراسة الكلمات ، والصوتيات ، وقراءة عبارات إضافية ، وما أشبه ذلك .

٥- وهذه بعض المقترحات التي قدمها Gates ، والخاصة بعدد مرات تكرار الكلمات الجديدة التي ينبغي أن تسود عمل الفصل في السنة الأولى لتلاميذ من مستويات فكرية مختلفة ، ويظهر هذا في الجدول التالي :

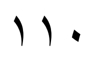
نسب ذكاء الأطفال الذين تقع أعمارهم العقلية بين ٦ .١ - ٧ .٥	عدد مرات تكرار الكلمات الجديدة
١٢٠ - ١٢٩	٢٠
١١٠ - ١١٩	٣٠
٩٠ - ١٠٩	٣٥
٨٠ - ٨٩	٤٠
٧٠ - ٧٩	٤٥
٦٠ - ٦٩	٥٥

هل لدينا دراسات عربية في التكرار الذي ينبغي أن يكون للكلمات الجديدة في كتب القراءة؟ ليست لدينا دراسات عربية في مدى تكرار الكلمات الذي ينبغي أن يكون في كتب القراءة في الصفوف الدراسية المختلفة ، أو في

المستويات العقلية المتنوعة ، وإنما يعتمد تكرار الكلمات في كتب القراءة على إحساس المؤلف وحده ، وذوقه الخاص ، من هنا وجدنا كثيراً من المربين يشكون من إثقال كتب القراءة بالكلمات الجديدة ، وعدم تكرارها تكراراً يؤدي إلى سيطرة الطفل عليها .

ونأمل أن تظهر دراسات عربية في القريب تحدد لنا عدد الكلمات المختلفة التي ينبغي أن تقدم في كتب القراءة في المستويات المختلفة ، وعدد مرات تكرارها .

* * *



(١٢)

(صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج)

أولاً : مشكلة الصعوبات في القراءة :

نشأت موجة معالجة صعوبات في عشرينيات القرن الماضي على يد «جيتس» وزملائه لسببين مهمين هما :

- **السبب الأول** : هو أن القراءة باب رئيس للعلم والمعرفة بدون القراءة لن يتحقق لأي شخص تقدم من أي نوع في المجال العلمي أو المعرفي ، وبصفة خاصة في عصرنا الحالي الذي تعتمد كل أنشطته على القراءة والكتابة ، ولا مجال لهؤلاء الذين لا يقرءون ولا يكتبون .
- **والسبب الثاني** : أن من حق هؤلاء الذين يتعثرون في القراءة أن يُساعَدوا على تخطي العقبات التي تواجههم ، وهذا حقهم الإنساني وحقهم الدستوري، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية مبدأ إنساني وتربوي تؤمن به جميع الأمم والشعوب .

إن هذين السببين ما يزالان هما المحركين الأساسيين لاتجاه معظم دول العالم إلى إعداد برامج خاصة لمن لديهم صعوبات في تعلم القراءة ، حرصًا على مساعدة هؤلاء على التعلم ، وتحقيقًا لمبدأ إنساني مهم ؛ هو إعطاء جميع البشر الفرصة المناسبة كي يتعلم بأقصى ما تتيحه له قدراته .

* * *

ثانيًا : التوصيات الخاصة بالتشخيص والوقاية والعلاج :

أسفرت مناقشة دراسات المؤتمر عن التوصيات التالية :

١- تنوع الكتب بتنوع البيئات .

٢- المدخل الأدبي .

٣- مقتطفات أدبية .

٤- قراءة المستقبل .

٥- النظرة العالمية والإفادة من الأدب .

٦- وضع معايير شاملة لتقويم الكتاب .

٧- الكتاب الإلكتروني .

٨- الإفادة من الوسائل المتعددة في تعليم القراءة .

٩- الاهتمام باختيار المحتوى المناسب .

١٠- حملة قوية لاختيار المفردات الشائعة يعتمد عليها في :

أ- بناء الكتب .

ب ـ المعاجم .

جـ ـ المعادلات .

د ـ الاختبارات المقننة .

هـ ـ اختبارات الكفاءة .

١١- مراعاة مطالب النمو في اختيار الموضوعات .

١٢- مراعاة قراءة المستقبل .

١٣- الاعتماد على المصادر المتاحة للمواد القرائية في الصحف والمجلات.

١٤- إعداد المعلم إعدادا متخصصًا في القراءة بحيث يكون قادرًا على اختيار المواد التعليمية وتقويمها .

١٥- اختيار المواد التي تنمي الوعي وتثير الفكر .

١٦- العمل على تبسيط كتب القراءة بحيث تكون مقروءة .

١٧- القراءة الحرة النشطة .

١٨- تقويم الطلاب بالاعتماد على نصوص حرة غير مفيدة بالكتب المقررة .

١٩- توجيه القراءة للإبداع ؛ لأن الإبداع هو أساس التغيير .

٢٠- توسيع المعرفة وعدم التخصص الدقيق في مجال معين .

* * *

(١٣)

القراءة مهاراتها والوسائل المساعدة على تعلمها

أ- القراءة مراحلها وأهميتها :

ذكرنا في الفصل السابق أن النظر إلى اللغة من حيث وظيفتها (التواصل) يؤدي بنا إلى تقسيمها إلى أربع مهارات أو فنون ، وهي : **الاستماع والحديث والقراءة والكتابة** .

فالقراءة ـ إذن ـ مهارة من مهارات اللغة ، وهي أداة الدراسة والوسيلة الأساسية لها ، ومهمة المدرسة الابتدائية أصلاً هي تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ ، وإذا أخفقت المدرسة الابتدائية في هذه المهمة ، فقد أخفقت إخفاقًا ذريعًا في أهم هدف من أهدافها ، ولذلك ينادي التربويون دائمًا : القراءة القراءة؛ لأن كثيرًا من المشكلات الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وما بعدها يعود إلى الضعف في القراءة .

ويمر تعليم القراءة بخمس مراحل ، ذكرها الباحثون ، وهي :

١- مرحلة الاستعداد لتعليم القراءة ؛ وهي مرحلة الرياض (٤-٦) سنوات، وفيها يتم تهيئة الطفل لتعلم القراءة .

٢- مرحلة البدء في تعلم القراءة ؛ وتستغرق هذه المرحلة الصف الأول الابتدائي ، وفيها يتم التدريب أساسًا على مهارتي النطق والتعرف .

٣- مرحلة تنمية المهارات الأساسية في تعلم القراءة ؛ وتستغرق هذه المرحلة الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية ، وفيها يتم التدريب على مهارات : التعرف والفهم والنطق والسرعة وما يرتبط بها من مهارات فرعية .

٤- مرحلة القراءة في المجالات العلمية ، أو مرحلة القراءة الواسعة كما يسميها «وليم جراي» ، وفيها يتم تدريب التلاميذ على القراءة في مجالات العلوم المختلفة ، مثل الرياضيات والمواد الاجتماعية والصحة وعلوم البيئة ، وتستغرق هذه المرحلة الصفوف الرابع والخامس والسادس .

٥- أما المرحلة الخامسة والأخيرة ، فهي مرحلة صقل ومراجعة جميع المهارات ، التي تم تدريب التلاميذ عليها ، وتستغرق هذه المرحلة الصفوف السابع والثامن والتاسع ، ووظيفة هذه المرحلة الأساسية هي محاولة الارتقاء بمستوى مهارات القراءة ، ومحاولة تنمية المهارات التي لم تأخذ حظها من التنمية سابقًا .

أما فيما بعد الصف التاسع ، فتُترك للتلميذ فرصة القراءة الحرة ، واختيار ما يناسبه ، وليس هناك تعليم رسمي للقراءة في النظم الأوروبية أو الأمريكية بعد المرحلة الإعدادية إلا في تدريب الطلاب على تنمية مهارات الدراسة ، أو ما يطلق عليه القراءة الوظيفية التي تتلخص في قدرة الطالب على الأمور الآتية :

١- تحديد موطن المعرفة .

٢- اختيار المناسب منها .

٣- فهم المواد المختارة .

٤- تلخيص المواد المختارة .

٥- كتابة تقرير عما قرأ .

وتنقسم القراءة بحسب شكلها إلى قراءة صامتة وقراءة جهرية ، والقراءة الجهرية لها الأولوية في التقديم وفي التعليم في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، أما القراءة الصامتة فتأتي في الصدارة فيما بعد الصف الثالث الابتدائي .

والجدول التالي يبين النسب المعطاة لكل من القراءة الجهرية والصامتة في مراحل التعليم المختلفة :

	المرحلة الابتدائية					المرحلة الإعدادية (المرحلة المتوسطة)			المرحلة الثانوية		
	١	٢	٣	٤	٥	١	٢	٣	١	٢	٣
جهرية	٧٥٪	٧٥٪	٥٠٪	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪
صامتة	٢٥٪	٢٥٪	٥٠٪	٧٥٪	٧٥٪	٧٥٪	٧٥٪	٧٥٪	٧٥٪	٧٥٪	٧٥٪

وترجع أهمية القراءة الجهرية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية إلى أنها تنمي مهارات النطق عند التلاميذ ، وتمكن المعلم من التعرف على أخطاء تلاميذه في النطق ، ومن ثَمَّ تساعده على تصحيحها أولاً بأول .

وتؤدي القراءة الجهرية ، علاوة على ما سبق ، إلى تنمية القدرات الاجتماعية لدى التلاميذ من حيث تمكينهم من مواجهة المواقف التي تتطلب قراءة جهرية .

كذلك فإن القراءة الجهرية وسيلة لتنمية الميول الأدائية أو القدرة على التمثيل لدى بعض التلاميذ الموهوبين ، الذين لديهم القدرة على الطلاقة والأداء المعبر عن المواقف ، وعلاوة على ذلك فإن القراءة الجهرية تبث الثقة في نفوس التلاميذ ، وتعودهم على التعبير عن آرائهم وحاجاتهم وأفكارهم بجرأة وشجاعة ، وتقضي على الخجل الذي يسيطر على بعض التلاميذ ، ويعوقهم عن أداء وظائفهم ، ويعوق تقدمهم والتعبير عن حاجاتهم وتقديم أنفسهم إلى الآخرين .

وبعد أن يتقن التلاميذ نطق الأصوات والكلمات ، تبدأ أهمية القراءة الصامتة في الوضوح ، بدءًا من الصف الرابع الابتدائي ، وتتجلى هذه الأهمية فيما يأتي :

١- تساعد القراءة الصامتة على التركيز في القراءة والفهم .

٢- تأخذ وقتًا أقل من القراءة الجهرية ، ولذلك فهي أسرع ؛ لأن العمليات العقلية والميكانيكية في القراءة الجهرية أكثر .

٣- تأخذ جهدًا أقل ؛ لأن القراءة الجهرية تتطلب مهارات أكثر من القراءة الصامتة ، وهي مهارات النطق ، ومن المعروف أن القراءتين الصامتة والجهرية تشتركان معًا في مهارات التعرف والفهم .

٤- تنتشر القراءة الصامتة في مواقف الحياة اليومية أكثر من القراءة الجهرية، فنادرًا ما نواجه موقفًا يتطلب منا قراءة جهرية .

من أجل هذا اعتبر بعض الباحثين القراءة الجهرية مهارة من مهارات القراءة، لا نوعًا من أنواعها ، ولذلك فالسؤال الذي ينبغي أن يثار هنا هو : ما الوقت المناسب لتقديم القراءة الجهرية؟ وما الوقت المناسب لتقديم القراءة الصامتة؟

أما السؤال : أيهما أفضل؟ القراءة الجهرية أم القراءة الصامتة؟ فهو سؤال غير صحيح .

ب ـ ما القراءة ؟

قد يبدو السؤال : ما القراءة؟ غريبًا ، لكن كثيرًا من الناس لديهم أفكار خاطئة عن القراءة ، لذا كان لابد من إجابة واضحة على هذا السؤال .

والقراءة ، في رأي كثير من المفكرين ، عملية عقلية ، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز . من هنا فالعمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة .

وعلى هذا ، فالقراءة عمليتان منفصلتان : العملية الأولى : الشكل الميكانيكي أي : الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب ، والعملية الثانية : عملية عقلية، يتم خلالها تفسير المعنى ، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج .

والقراءة ـ بهذا ـ عملية تفكير معقدة ، تشمل أكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة ، ولا يقر بعض المدرسين بهذه الحقيقة ، ويعتقدون أن الطفل الذي لا يقدر على نطق الكلمات المكتوبة قارئ جيد ، لكن الحقيقة أن الطفل الذي يتعرف على الكلمات والعبارات فقط يخفق غالبًا في فهم ما يقرأ .

إن التعرف على الكلمات جوهري في عملية القراءة ، لكنه ـ على أية حال ـ وسيلة لغاية أكثر من كونه غاية في ذاته .

ويعتقد بعض الناس أن القراءة هي قراءة الكلمات على الصفحة المطبوعة أو المكتوبة ، واستحضار المعنى الذي يريده المؤلف ، وإذا تقبل المدرسون هذا التعريف وعلّموا الأطفال طبقًا له فسوف تفقد الأجيال الناشئة القدرة على النقد والتقويم ، وسيكونون على استعداد لأن يقعوا ضحايا للدعاية المضللة .

إن القراءة في وضعها الحقيقي ، تشمل كلا من التعرف على الكلمات وتحصيل تفكير الكاتب ، وتشمل ـ بالإضافة إلى ذلك ـ التفكير الخلاق والنقدي ، ولذا ينبغي أن يربط القارئ ما يقرؤه بخبرته السابقة ، وينبغي أن يفسر المادة ويقومها ، ويستخدم في ذلك التفكير والتخيل ، ويمزج الأفكار الجديدة ، ويقارنها بما قد تعلمه من قبل .

وقد مر تعليم القراءة بعدة مراحل ، يمكن إيجازها فيما يلي :

١- كانت القراءة تعني تَعرُّف الرموز فقط ، وظل ذلك إلى بداية القرن العشرين ، وكان التأكيد لذلك على مهارات النطق في تعليم القراءة ، ومن ثمَّ على القراءة الجهرية .

٢- وفي عشرينيات هذا القرن ، ونتيجة لدراسات « تدرنيك » وغيره نظر إلى القراءة على أنها عملية تفكير وتدبر ، ولذلك اهتم بمهارات الفهم ، وبالقراءة الصامتة .

٣- ونتيجة للحرب العالمية الثانية وتسلط الفكر النازي على الألمان وتأثيره في اتجاههم نحو الشعوب ، اهتم بمهارة النقد في القراءة ، وأصبحنا نسمع عن القراءة الناقدة .

٤- وفي خمسينيات هذا القرن ، أضيف إلى القراءة بعد آخر ، وهو التفاعل مع الفرد أو التذوق ، واتجه إلى هذا نتيجة الفراغ الذي خلفته الآلات الحديثة في الصناعة ، فكان لابد من البحث عن وسيلة من وسائل المتعة وقضاء وقت الفراغ ، ولذلك اتجه إلى القراءة .

٥- وأخيرًا اتجه إلى الابتكار في فهم القراءة ، وذلك نتيجة حاجة الشعوب إلى مبتكرين ، وأصبحنا نسمع عن القراءة الابتكارية .

جـ ـ المهارات والقدرات المتضمنة في عملية القراءة :

تعلم القراءة عمل معرفي معقد ، يتطلب مستوى عاليًا من القدرات والمهارات ، ويصعب على الراشد أن يحلل ما يقوم به أثناء القراءة ؛ لأن عملية القراءة بالنسبة له أصبحت آلية وسريعة ولا يستطيع أيضا أن يتذكر الخطوات التي مر بها والصعوبات التي واجهها عندما تعلم القراءة وهو طفل .

وأساس القراءة التعرف على الكلمات ، غير أن عملية القراءة تتضمن أكثر من مجرد رؤية أشكال معقدة ، تلك التي تسمى الحروف والكلمات ، ولابد أن يقدر الطفل على تفسير المثيرات التي يتلقاها على شبكية العين وأن يربط بينها وبين المعنى المستمد من خبرة الفرد .

ويمكن أن نلخص أهم المهارات المتضمنة في عملية القراءة فيما يلي:

١- التعرف على الكلمة :

العامل الأول الذي يؤثر في التعرف على الكلمة هو صورتها الكلية ، والطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة ، ومن ثمَّ يتعرض للخطأ في التعرف . وقد اتضح من البحوث العلمية في هذا المجال أن الكلمات التي يسهل على التلاميذ التعرف إليها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة ، وأن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول يساعد أيضا على التعرف عليها والتمييز فيما بينها ، ولقد بينت الدراسات التي أجريت لتحديد أخطاء الضعاف من القراء ما يأتي :

١٢٠

١- أن ١٦٪ من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى التشابه في الصورة .

٢- أن ١٨٪ من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى تماثل الحرف الأول .

٣- أن ١٠٪ من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى تماثل الحرف الأخير .

ويحتاج الضعاف من التلاميذ إلى معاودة النظر في الكلمة المرة تلو المرة ، وقد يقع بصرهم على جزء من الكلمة مغفلاً بقيتها ، وقد يتلفت إلى تفاصيل لا طائل من ورائها ، ويقتضي التعرف على الكلمات إدراك الفروق بين الحروف والأشكال من ناحية الحجم والبيئة ، فالقارئ ينبغي أن يقدر على التمييز بين « طبخ » و « طبع » و « طبق » ، وكذلك بين « هجر » و « هجع » .

والقارئ الجيد يتعرف على الكلمات في دقة ويسر ، لأسباب منها : ما لديه من حصيلة وذخيرة من المفردات ، وكذلك بسرعته الإدراكية ، وتفوقه في استخدام السياق لتحديد معنى الكلمة ، وقدرته على ملاحظة البناء الصوتي للكلمة .

ويرتبط النمو القرائي عند الأطفال الصغار بالقدرة على التعرف على الحروف ، ووجهة النظر السائدة الآن هي : أن التعرف على الحروف المفردة لا ينبغي أن يُدرَّس للطفل حتى يكتسب قدرًا معقولاً من القدرة على التعرف على الكلمات ككل .

وتُبنَى وجهة النظر هذه على أساس أن الحروف لا معنى لها ، وأن من الصعب تمييز ألوان منها عن الآخر .

ويساعد في التعرف على الكلمة ما يلي :

أ- حركات العين :

فحين يقرأ الطفل أو الراشد ، فإن عينيه تتحركان على الصفحة في سلسلة من الحركات مع تثبيت لحظي في كل حركة ، وتحدث القراءة خلال هذه

الوقفات ، والعينان كثيرًا ما تتحركان حركة خلفية لتلقي نظرة ثانية على كلمات لم تكن واضحة في النظرة الأولى ، ويطلق على هذه الحركة اسم الحركة الرجعية ، ويعتمد عدد الوقفات طولها ، وعدد التراجعات على نضج الفرد ، وعلى طبيعة المادة القرائية ، وتدل الشواهد العلمية على أنه ، مع تقدم الطفل في العمر ، يقل عدد الوقفات ، ويزداد طولها ، وتقل الحركات الرجعية. ويتمشى هذا التناقض مع زيادة معدل فهم المادة المقروءة ، وعلى الرغم من وجود أنماط غير منتظمة لحركات العين عند الضعاف من القراء ؛ فإن القارئ الجيد لا يتعرض لنفس الظاهرة السلوكية .

وتحملنا هذه النقاط على ضرورة الأخذ بمبدأ المرونة عند اتباع أي طريقة من طرق تعلم القراءة ، بحيث نراعي المعدلات المختلفة في سرعة القراءة عند التلاميذ ، وتفاوتهم في أساليب التعلم وطرقه .

ب ـ استخدام السياق في التعرف على الكلمة وفهمها :

يختلف الأطفال الصغار عن الراشدين من حيث القدرة على استخدام السياق، للتعرف على الكلمات ، فالأطفال أقل قدرة في ذلك من الراشدين ، ويرجع هذا ـ إلى حد ما ـ إلى نقص في النضج عند الأطفال ، وكذلك إلى بطئهم في القراءة ، مما يمنعهم من ربط المعنى الكلي أو الفكرة العامة بكل جزء من أجزاء الجملة ، ويبدو أن الطفل عندما يقرأ جملة ويصل إلى كلمة لا يستطيع التعرف عليها ؛ فإنه قد لا يمضي إلى قراءة بقية الجملة متعديًا الكلمة ، الأمر الذي يقوم به الراشد عادة مما يساعده على التعرف على الكلمة ، ولابد أن يُدَرَّب الطفل على هذه المهارة وهي استخدام السياق كموجه يساعده على التعرف على الكلمة ، والطفل المبتدئ ـ عادة ـ لا يفعل كما يفعل الراشد ، وإنما يحاول التعرف على الكلمة بالرجوع إلى حروفها خاصة الحرف الأول منها .

والطفل الذي يستخدم السياق يستعين بقدرته على الفهم ؛ لكي يزيد من حصيلته من المفردات اللغوية التي يقدر على التعرف عليها مكتوبة أو مطبوعة. وهذه القدرة تنمو عبر السنوات ، ومن الضروري أن تقدم الكلمات الجديدة تدريجيًا أو ببطء ؛ لأن الطفل قد يقدر على قراءة وفهم الجملة التي تحتوي على كلمة جديدة واحدة ولكنه يعجز عن قراءة الجملة التي تحتوي على كلمتين جديدتين وفهمها .

وهناك ـ بالتأكيد ـ قدر من المعنى ليتعرف في إطاره على الكلمات ومجموعات الحروف التي نطابقها على الصفحة ، ومن السهل أن نوضح هذه النقطة ، فإذا عرضنا على أحد الراشدين على شاشة عرضًا سريعًا للعبارة الآتية: «ذهب الرجل إلى السوق» فإنه سيقرأ الكلمة الموجودة في الجملة «الرجل» باعتبار أن الحرف الثالث من الكلمة جيم وليس حاء .

ومن السهل ـ أيضًا ـ أن يبرهن على أن القارئ الجيد لا يقرأ كلمة كلمة ، فكانت مثل «مع» وحرف مثل الواو قد يتكرران مرات كثيرة بدون أن يلاحظ القارئ ذلك ، أو بدون أن يستطيع اكتشاف الخطأ .

ج ـ الذاكرة :

تلعب الذاكرة دورًا هامًا فيما يستخدمه الفرد من وسائل التعرف على الكلمات ، وينجح الطفل في التعرف على الكلمة إذا أصبحت جزءًا من لغته التي يتحدث بها ، وإذا تم التعرف من خلال الصورة البصرية ، فإنه ينبغي أن يكون الطفل قادرًا على تذكر هذه صورة لكي يقارن المثير الجديد بالخبرة الماضية ، وبنفس الطريقة إذا حاول الطفل أن يتعرف على الكلمة عن طريق الأصوات التي تتألف منها ، فلابد أن تكون لديه ذاكرة سمعية لأصواتها .

٢- الفهم :

وهي المهارة الثانية من مهارات القراءة ، وينبغي أن نعلم أن الهدف من كل قراءة فهم المعنى ، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب ، وربط الخبرة بالرمز أمر ضروري ولكن هذا أول أشكال الفهم .

وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة ، ويستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي ، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل ، والجمل كأجزاء للفقرات ، والفقرات كأجزاء للموضوع .

ومن الغريب أن يكون الفهم صعب التعريف ، فلا يوجد تعريف مناسب من التعريفات التي اقترحت لكلمة «الفهم» ، ولقد عرَّف بعض الباحثين الفهم بقوله : «الفهم في القراءة الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، وإخراج المعنى من السياق ، واختيار المعنى المناسب ، وتنظيم الأفكار المقروءة ، وتذكر هذه الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية» .

والنمو المستمر في القراءة عملية ذات أشكال كثيرة ، والهدف منها فهم الأفكار ، ويعتمد النجاح في هذه العملية على واقعية التلميذ وخلفيته الأساسية من المفاهيم ، ويعتمد كذلك على مهارات إدراك الكلمة وعلى قدرة التفكير من وحدات فكرية .

وهناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم، تظهر في الدراسات التجريبية ، فلقد وجد أن القراء الضعفاء يخطئون بمقدار ٨,٥ خطأ شفهيًا في كل ١٠٠ كلمة ، ويخطئ القراء المجيدون بمقدار ١,١ فقط في كل ١٠٠ كلمة . والحقيقة أن ٥١٪ من أخطاء الضعفاء في القراءة ترجع إلى تغيير المعنى ، بينما لا ترجع أخطاء قراءة المجيدين إلى ذلك ؛ ومعنى هذا أن المشكلة الأساسية للقارئ الضعيف هي فقد المعنى .

ومهارة الفهم معقدة ، تتضمن عدة مهارات أخرى ، هي :

١- القدرة على إعطاء الرمز معناه .

٢- القدرة على فهم الوحدات الأكبر ، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها .

٣- القدرة على القراءة في وحدات فكرية .

٤- القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم له .

٥- القدرة على تخمين معاني الكلمة .

٦- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها .

٧- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب .

٨- القدرة على الاستنتاج .

٩- القدرة على فهم الاتجاهات .

١٠- القدرة على تقويم المقروء ، ومعرفة الأساليب الأدبية وغرض الكاتب.

١١- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار .

١٢- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرات السابقة .

د ـ أهمية القراءة في النمو اللغوي للأطفال :

يعتبر النمو اللغوي للطفل بشأن أنواع التحصيل الأخرى محصلة لعاملين ، هما قوى النضج بداخله ، والخبرات التي تزوده بها البيئة التي يعيش فيها، وبناء على ذلك يختلف الأطفال في نموهم اللغوي ، حتى لو مروا بنفس الخبرات في المدرسة ، وكذلك يختلفون لاختلاف ما يتعرضون له من خبرات تعليمية .

ولقد اهتم «بياجيه» بدراسة اللغة باعتبارها تعبيراً عن العمليات الفكرية عند الطفل ، واستخلص من دراسة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة أن هناك نوعين رئيسيين من الحديث : النوع الأول يتمركز حول الذات ، والنوع الثاني الحديث الاجتماعي ، ووُجِدَ أن ٣٨٪ من ملاحظات الأطفال من النوع الأول ، حيث لا يهتم الأطفال بالاتصال بغيرهم ، وأن ٦٢٪ من ملاحظاتهم من النوع الثاني ، وأنه مع التقدم في السن تقل الملاحظات الذاتية .

وقد قام الباحثون بدراسة التفكير ، ورأوا أن تكوين المدركات الكلية يسير في خط متصل من البسيط إلى المعقد ، ومن المحسوس إلى المجرد ، ومن اللاامتمايز ومن المشوش إلى المنظم ، ومن الذاتي إلى الاجتماعي .

والواقع أن استعراض المئات من الدراسات يدل على أن كل نواحي نمو الطفل جسميًا وعقليًا واجتماعيًا وانفعاليًا تؤثر بدرجة أو بأخرى على قدرته على القراءة ، غير أن بعض نواحي النمو أوثق ارتباطًا بالقدرة على القراءة من غيرها من النواحي .

هـ ـ وسائل ترغيب التلاميذ في القراءة :

إن عادات القراءة التي يكونها التلاميذ خلال سنوات الدراسة الأولى وميولهم وأذواقهم تحدد إلى درجة كبيرة طبيعة النشاط القرائي لهم كراشدين ، وبناء على ذلك إذا أردنا أن تفترض في التلاميذ وجود ميل دائم ورغبة مستمرة في قراءة ما هو جدير بالقراءة ، فلابد لنا أن نهتم بهدفين أساسيين ، لهما أهميتهما ومغزاهما .

١- الهدف الأول :

أن يخلق برنامج القراءة رغبةً لدى التلاميذ في القراءة ، وأن يساعدهم على أن يستمتعوا في قراءتهم .

٢- الهدف الثاني :

أن تحقق القراءة الرغبة في نمو الشخصية ، وفي معرفة العالم وفي فهم الناس والمجتمع ؛ أي أن الطفل بعد أن يكتسب مهارات قراءة بمستوى معقول ينبغي أن يكون لديه دافع ، وشغف بالقراءة للمتعة والإفادة وإثراء حياته . ومعنى هذا أن مقدار ما يقرأ واتساع ما يقرأ ونوعية ما يقرأ كل ذلك له أهميته .

و ـ ميول التلاميذ في القراءة ووسائل تنميتها :

لقد بينت الدراسات التي أجريت على ميول الأطفال ما يلي :

١- أن المصادفة تؤثر في بعض اختيارات التلاميذ للكتب ، وقد بيَّن التلاميذ أنهم وجدوا صعوبة في اختيار كتاب واحد من بين مجموعة من الكتب.

٢- أن اختيار التلاميذ لما يقرءون يتأثر بتوفر كتب معينة ، ومن هنا تظهر أهمية مكتبة الفصل والمدرسة وتيسير استعارة الكتب للتلاميذ وطباعة الكتب بأسعار تناسب الغالبية العظمى من تلاميذ المدرسة .

٣- أن التلاميذ أظهروا اهتمامًا واضحًا بالكتب التي تحتوي حقائق ومعارف، تتصل بالعالم الذي يحيط بهم ، وصرح بعض التلاميذ للإذاعة والتليفزيون والصحافة بأنهم يهتمون بكثير من الكتب العلمية .

٤- يفضل الأطفال قصص الحيوانات على القصص التي تشتمل على حوار على لسان الحيوانات .

٥- يميل الأطفال إلى معرفة الأماكن البعيدة وكيفية عيش أصحابها ، وخاصة في الصف الثالث وما بعده .

٦- ظهر اهتمام التلاميذ في الصفوف الثلاثة الأولى بحياة الأسرة والعلاقات داخلها .

٧- لا يظهر الميل إلى المهن والأعمال قبل المرحلة الإعدادية .

٨- ابتداء من الصفوف الأخيرة ، نجد اهتمامًا يتزايد من التلاميذ بالآلات والسيارات والطائرات والصواريخ وسفن الفضاء .

٩- يكثر اهتمام التلاميذ بالشخصيات المشهورة ، كالقادة والمخترعين ابتداءً من الصف الخامس الابتدائي .

وبالإضافة إلى ما سبق ، يهتم أطفال المدرسة الابتدائية بالقصص الدينية . وتستطيع الأسرة والمدرسة أن تنمي الميل في القراءة عن طريق خلق المواقف ، التي تُرغِّب فيها ، ويمكن تشجيع القراءة في البيت بالوسائل الآتية :

١- أن يكون اتجاه الوالدين نحو القراءة اتجاهًا إيجابيًا .

٢- أن تتوفر الكتب والمجلات ذات المستوى المناسب من حيث الصعوبة ، والتي تتفق مع ميول الطفل .

٣- أن يتحدث الآباء والإخوة الكبار عن الكتب والمجلات والقصص والحوادث ، التي ترد في الصحف وأن يشركوا الطفل في هذا الحديث .

٤- مكاتبة القصص وقراءة القصص قراءة جهرية والأناشيد ومواد جيدة أخرى ، ولكي تكون مثل هذه الوسائل فعالة ينبغي أن تكون تلقائية ، ولا يشعر الطفل أنها ترتب عن تخطيط للضغط عليه لكي يقرأ ، ومن المعروف أن الأطفال يسعون إلى أن يكونوا على مثال آبائهم وأن يقوموا بنشاط له قيمته ، وحينما توفر الأسرة الظروف المواتية للأطفال ، فإنهم يقضون أوقات فراغهم في القراءة ، وتتسع ميولهم وتتشعب .

وتستطيع المدرسة أن توفر الظروف والملابسات التي تشجع الأطفال على القراءة بوسائل مختلفة ، ومن بينها :

١- مكتبة الفصل ، ويجب أن تحتوي على كتب ومجلات مناسبة من حيث المحتوى ومستوى الصعوبة ، وأن تبلغ من التنوع والكثرة ما يتيح لكل تلميذ في الفصل أن يجد ما يميل إليه .

٢- أن تخصص حصص القراءة الحرة ؛ حيث يتاح للتلاميذ حرية كاملة في أن يقرءوا بأنفسهم أي كتاب أو مجلة من اختيارهم ، وأن يجد الطفل المساعدة في اختيار الكتاب إذا طلب ذلك ، على أن يكون الاختيار في ضوء ما يميل إليه الطفل ، وأن يكون مستوى الكتاب مناسبًا .

٣- أن تقوم جمعيات للقراءة يتألف كل منها من مجموعة صغيرة من التلاميذ يتناقشون فيما بينهم على الفوز بجائزة القراءة مثلاً .

٤- إقامة معارض للكتب وإعلانات مشوقة تُعرِّف التلاميذ بالإنتاج المتنوع الذي يتفق مع ميولهم .

٥- إعداد لوحة حائط جذابة يسجل عليها كل تلميذ الكتب التي قرأها .

ز ـ العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة :

لقد رأينا أن التعرف على الكلمة ليس عملية آلية ، وإنما يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالعمليات العليا ، وهي النمو اللغوي والتفكير ، ومن السهل أن ترى أن مثل هذا النشاط المعقد يعتمد على عديد من إمكانيات الطفل ، ومن هنا ينبغي أن نتناول القدرات والمهارات المتضمنة في تعلم القراءة في العناصر التالية :

١- الذكاء :

هناك علاقة بين الذكاء وتعلم القراءة ، وقد اتضح من بحوث عديدة أن التأخر القرائي أكثر انتشارًا بين التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض من التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع..

٢- الثروة اللغوية :

لا نستطيع أن تتوقع من الطفل الصغير أن يقرأ كلمات بعيدة عن خبرته ، وعندما يحقق الطفل الطلاقة في القراءة ، فإنه يستطيع استخدام هذه القدرة لتفسير وفهم السياق بحيث يستطيع من خلال ذلك زيادة ثروته من المفردات اللغوية وزيادة فهم ما يقرأ ، وحتى يصل إلى هذه المرحلة ، ينبغي أن تتألف الحالة القرائية من كلمات مستمدة من أحاديثه ومعجمه اللغوي .

٣- القدرة البصرية :

تقتضي القدرة على تعلم القراءة رؤية الكلمات وملاحظة ما بينها من تشابه واختلاف ، وقد تؤدي عيوب الإبصار بالتلميذ إلى رؤية الكلمات مهزوزة أو على غير صورتها الحقيقية ، وقد يكون البصر سويًا ، ولكنه لم يبلغ مستوى النضج المناسب لعملية القراءة ؛ أي لم يبلغ القدرة على التآزر والتنسيق بين العينين في الرؤية بمعنى أنهما تريانه الشيء وكأنهما عين واحدة ، ولا يبلغ الأطفال هذا المستوى من النضج في عمر زمني واحد ، لوجود فروق بينهم في

معدلات النضج ، ومن عيوب الإبصار رؤية الأشياء منعكسة ، فإذا أبصروا (در) قرءوها (رد) .

وما لم تنتشر الرعاية الطبية والفحص الطبي المتكرر للتلاميذ في المدرسة الابتدائية فإن العيوب البصرية سوف تنتشر بينهم ، ومن عمل المدرس أن يلاحظ العلامات الدالة على وجود عيوب الإبصار عند تلاميذه ؛ حتى يمكن تصحيحها بالتدريب أو علاجها في الوقت المناسب .

٤- القدرة السمعية :

يستمع الطفل إلى أحاديث الكبار ، ويكرر ما ألقى على مسمعه ؛ فالسمع إذن بداية لتعلم اللغة والأصوات ، والعلاقة بين الحديث والقراءة مسألة واضحة، فإذا عجز الطفل عن الاستماع السليم ؛ فإنه سيجد عائقًا يحول بينه وبين ربط الأصوات التي يسمعها بالكلمات التي يراها ؛ أي بما يقرأ كما سيجد صعوبة في تعلم الهجاء الصحيح للكلمات وفي اتباع توجيهات من يقومون على تعليمه ، أو في الاستماع لأقرانه حين يتحدثون وحين يقرءون ، وفي التمييز بين عناصر الصوت ، ومن ثمَّ سيجد صعوبة في ربط حديثه بنطق الآخرين .

وكثيرا ما يترتب على الصعوبات السمعية توتر انفعالي وضيق ، وينتج هذا التوتر والضيق عما يتعرض له من أخطاء ومن سوء فهم ، وقد يكون الطفل سويًا في قدرته السمعية ، ولكن تنقصه الدقة في التمييز بين الأصوات والتعرف على ما يتشابه منها وما يختلف ، وهذه تحول دون نجاحه في تعلم القراءة .

٥- المؤثرات البيئية :

إن الجو المنزلي الخصب يساعد على تنمية الثروة اللغوية للطفل ، ذلك لأنه في مثل هذا الجو يستطيع أن يتحدث مع والديه اللذين يشجعانه على إشباع حب استطلاعه ، وعلى التجريب والاستقصاء ، ولقد اتضح أيضا أن الأسر التي تهمل أطفالها وتسيء تغذيتهم ولا تسمح لهم بالاستمتاع بقسط كافٍ من الراحة ، تحرمهم من توفير الفرص الكافية للنمو ، وواضح أن ما توصل

١٣٠

إليه القارئ من قراءته إنما يكتسب في ضوء الخبرات التي يتعلمها في حياته مع الآخرين ؛ فالقراءة تتطلب التفاعل الاجتماعي ، الذي يكسب الإنسان العادي خبراته ، ويمكنه من تفسير ما يقرأ .

وكل طفل حين يقرأ موضوعًا ، إنما يحمل معه خبراته الخاصة التي اكتسبها في البيت ، فمعنى ما يقرأ يعتمد إلى حد كبير على خبرة الطفل وبقدر ما يحمل معه من خبرات ، تكون استفادته مما يقرأ ، فمن تتسع خبراته يكون نصيبه من الفائدة أكبر ، وحين تضيق خبراته يقل نصيبه من الفائدة .

وقد اتضح من الدراسات العلمية أن نسبة القراء الضعفاء ، الذين يفدون من بيوت فقيرة اجتماعيًا واقتصاديًّا أكبر من تلك النسبة التي تفد من بيوت غنية اجتماعيًا واقتصاديًّا ، كما اتضح أن نسبة القراء الضعفاء الذين يولدون في أسر كبيرة العدد أكبر من نسبة أولئك الذين يولدون في أسر صغيرة الحجم ، وأن نسبة القراء الضعفاء الذين تعمل أمهاتهم ، أكبر من نسبة أولئك الذين تتفرغ أمهاتهم للعناية بهم ، وفي النهاية أن العلاقة السعيدة مع الوالدين لها أهميتها في تنمية الميل للقراءة ؛ لأن مثل هذه العلاقة تشجع الأطفال على المضي في عملية التعلم قدمًا ، كما تؤدي إلى مشاركتهم وجدانيًّا عندما تواجههم الصعاب .

٦- العوامل الانفعالية :

يمكن تلخيص العوامل الانفعالية التي تؤثر في تعلم القراءة في جانبين : الاتجاه نحو القراءة ، والمشكلات الشخصية العامة .

أ- الاتجاه نحو القراءة :

إن توفر الدوافع لتعلم القراءة بالغ الأهمية ؛ لأن هذه العملية (القراءة) معقدة وبعيدة المدى تتطلب التركيز والميل عدة سنوات قبل أن يصل الطفل فيها إلى الطلاقة ، ومن المهم أن يتوفر للطفل فهم العمل وميله له ؛ لأن النجاح يؤدي إلى النجاح ، كما يؤدي إلى تحسين الاتجاهات وتنشيط الدافعية ، الأمر الذي يساعد الطفل على التقدم في القراءة .

ب ـ المشكلات الشخصية العامة :

إن المشكلات الشخصية لها علاقة وثيقة بالتأخر في القراءة ؛ ذلك أن من المعروف أن عيوب النطق التي تعرقل التقدم في القراءة وثيقة الارتباط بالمشكلات الشخصية ، وقد اكتشف أحد الباحثين أن ٧٠٪ من المتأخرين في القراءة لديهم مشكلات شخصية .

جـ ـ الأدوات والوسائل المعينة على تعليم القراءة :

١- البطاقات :

البطاقات من الوسائل الفعالة التي تساعد على تعليم التلاميذ القراءة ، وهي تتيح لهم أن يتعلموا من خلال مواقف نشاط ممتع ومشوق ، ومن أمثلتها :

أ- بطاقات أسماء التلاميذ :

وتُكتَب فيها أسماء الأطفال بحيث تكون لكل طفل ثلاث بطاقات ، يكتب في كل واحدة منها اسمه ، ثم تلصق واحدة من الثلاث بدرجه ، والثانية تكون مع الطفل ، والثالثة مع المعلم .

ويمكن أن تستخدم مثل هذه البطاقات بطرق مختلفة ، منها :

١- أن تخلط البطاقات التي مع الأطفال ، ويطلب من كل واحد منهم إخراج بطاقته .

٢- أن تخلط مجموعة من البطاقات التي مع التلاميذ ، ويطلب من كل واحد منهم أن يستخرج بطاقة معينة تماثل بطاقة يضعها المدرس أمامه ، ويمكن أن تتكرر وتتعدد عملية المزاوجة أو المقابلة هذه .

٣- أن يتكرر هذا النشاط بين البطاقات المثبتة على الأدراج ، وبين مجموعة بطاقات التلاميذ .

ب ـ بطاقات أسماء الأشياء :

تكتب بطاقات بمحتويات حجرة الدراسة ، الباب والشباك والسبورة ودرج المدرسة والخريطة . . . وتلصق كل بطاقة على مسماها ، ويمكن أن تمتد هذه

البطاقات إلى متحف المدرسة إن وجد ، ومثل هذه البطاقات تساعد التلاميذ على التعرف على الكلمات والربط بين الأشياء والأسماء التي ترمز لها .

جـ ـ بطاقات تنفيذ الأوامر :

وهي بطاقات يُكتَب في كل منها أمر واحد ، مثل : اجلس ، قف ، ارفع إصبعك ، قل شكرا ، افتح الباب . . . وتوزع هذه البطاقات على التلاميذ ، ويطلب من كل تلميذ أن يقرأ بطاقته صامتًا ، ثم ينفذ ما جاء بها عندما يؤذن له بذلك .

د ـ بطاقات الكلمات المتماثلة :

وهي بطاقات تحتوي كل منها على كلمة مألوفة للطفل ، وتوزع على الأطفال ، ثم تكتب هذه الكلمات على السبورة ، ويطلب من كل طفل أن يتعرف على الكلمة المماثلة للكلمة التي توجد في بطاقته .

هـ ـ بطاقات مضاهاة الجمل :

يكتب في كل منها جملة مألوفة ، ثم يكتب المدرس على السبورة الجمل التي في البطاقات التي أمامه ثم يضاهيها بنظيراتها على السبورة .

ز ـ بطاقات ترتيب الكلمات في جمل :

وتكتب في كل بطاقة كلمة ، ويُطلَب من التلاميذ ترتيب هذه البطاقات ، لتكوين جمل ذات معنى عند الأطفال .

حـ ـ بطاقات الأسئلة والأجوبة :

ويشتمل نصف مجموعة هذه البطاقات على أسئلة ، أما النصف الآخر فيحتوي على إجابات الأسئلة ، وتوزع بطاقات الأسئلة على مجموعة من تلاميذ الفصل ، وتوزع بطاقات الأجوبة على المجموعة الأخرى ، ويطلب من كل تلميذ من المجموعة الأولى أن يقرأ سؤاله جهرًا ، وعلى التلميذ الذي لديه الجواب أن يقرأه مباشرة من بطاقاته ، وهذا النوع من البطاقات يتيح للتلاميذ التدريب على حسن الاستماع ، وعلى سرعة الفهم .

ط ـ بطاقات القصص المجزأة :

وتشتمل كل بطاقة على جزء من قصة ، وتعطي مجموعة البطاقات للتلميذ مرتبة بترتيب معين وعليه أن يعيد ترتيبها حتى تكتمل أحداث القصة أي جملها في تتابعها الصحيح ، ثم يتناول التلاميذ مجموعات البطاقات هذه .

ي ـ بطاقات تكملة للقصص :

وتشتمل كل بطاقة على قصة قصيرة تنقصها النهايات ، وعلى التلاميذ أن يقرءوا كل بطاقة ليكتبوا النهاية ، ثم يتدربوا على قراءتها بطريقة صحيحة .

وللبطاقات مزايا عديدة ، من أهمها :

١- حث التلاميذ على زيادة معدل سرعتهم في القراءة .

٢- مزج اللعب بالتعليم مما يحبب القراءة إلى التلاميذ .

٣- التعلم عن طريق النشاط والعمل .

٤- التدريب على عدد من المهارات الأساسية ؛ كالتعرف على الكلمات والفهم وحسن الإلقاء ، وسلامة الهجاء الإملائي وجودة الخط ، وتنمية أساليب التعبير .

٢- لوحات الخبرة :

سبق أن عرضنا طريقة الخبرة في تعليم القراءة ، وبيَّنا أن هذه الطريقة تتجه إلى الخبرات الفعلية للتلاميذ ، لتصوغ منها مادة القراءة ؛ أي أن التلاميذ قد يخرجون في زيارة قصيرة أو يعرض عليهم فيلم أو مجموعة من الصور ، أو قد يقومون بنشاط معين فيتخذ أي من هذه الخبرات أساسا لتدوين ما يعبر عنه في لوحة خاصة من الورق المقوى تسمى لوحة الخبرة .

والخبرة الشائعة تدفع التلاميذ إلى الكلام عنها ، والتعقيب عليها والتعبير عن الصعوبات التي واجهوها ، فإذا افترضنا أن هذه الخبرة نزهة في حديقة عامة فقد يطرح المدرس سؤالاً هو : ماذا نسمي قصتنا اليوم؟ وقد يقول تلميذ :

نزهتنا ، ويقول الآخر الحديقة العامة ، ويسجل المدرس كلاً من العنوانين على اللوحة الواحد بعد الآخر بحيث يستطيع التلاميذ متابعة ما يكتب ، وبحيث يقرأ ما يكتب ثم يعيد قراءة العنوانين قائلاً « سنقرأ العنوانين مرة أخرى » وهو يشير بمؤشر أو بإصبعه من اليمين إلى اليسار ، ثم يسأل : لو اخترنا الاسم الأول فما الذي يمكن أن يفهمه شخص لم يكن معنا؟ وستجيء الإجابة أن الشخص لن يعرف أننا كنا في حديقة عامة ، وإذا أسميناها « الحديقة العامة » فقد يتصور أننا ذهبنا إلى الحديقة العامة ولم نتنزه بها ، إذن ما الاسم الذي يمكن أن نطلقه على القصة في نزهة الحديقة العامة؟ .

ويراعى في هذا النشاط ما يلي :

أ - أن تسجل الجمل التي نطق بها الأطفال كما هي قدر المستطاع .

ب- أن يُراعَى عند اختيار الجمل من تعبيرات التلاميذ ، أن تتكرر الكلمات فيها بالقدر الكافي ، أي أن تقدم الكلمات الجديدة بطريقة تدريجية .

جـ - أن يتابع التلاميذ بأبصارهم كل جملة ، وأن تُكتَب بدقة ووضوح ، وأن ينطق بها وأن تكتب بخط النسخ ؛ أي بنفس الخط الموجود في الكتاب المدرسي .

د - أن يُلصَق على لوحة الخبرة صورة من اختيار التلاميذ ، تمثل الخبرة التي يعبرون عنها .

٣- وسائل أخرى تُعين على تعليم القراءة :

وثمَّة أدوات كثيرة إلى جانب الكتب المستخدمة في تعليم القراءة ، وجانب كبير من هذه الأدوات عبارة عن أدوات سمعية بصرية ، كالصور والأفلام والتسجيلات ، ويمكن استخدام هذه المعينات في جميع الصفوف ، لإثراء خبرة التلاميذ ، ولتوضيح معاني الكلمات والمناهج التي يقرءونها ولإثارة ميلهم ورغبتهم في القراءة ، وعندما يتعذر تزويد التلاميذ بخبرة مباشرة ، فإن هذه

الوسائل تقدم خبرات بديلة مفيدة كما أن هذه الوسائل المعينة تعتبر إضافات هامة للخبرة المباشرة ، كما يحدث حين تعرض على التلاميذ فيلمًا عن حياة الحيوان بعد زيارتهم لحديقة الحيوان .

وعلى الرغم من أن المواد السمعية والبصرية فعالة في تحقيق أهداف معينة، كالتي أشرنا إليها إلا أنها لا يمكن أن تتسم بالمرونة التي تتسم بها عادة العلاقة بين المدرس والتلميذ ، ولا يمكن أن تشتمل على خصائص هذه العلاقة الإنسانية ، وبعبارة أخرى فإنه ينبغي على المدرس أن يتذكر دائمًا أن هذه الوسائل السمعية والبصرية أدوات معينة ، وأنها تتمم عمل المدرس ولا تغني عنه .

والمعينات السمعية البصرية التي يمكن استخدامها والإفادة منها في موقف أو آخر ، تشتمل على الصور المتحركة ، والشرائح والأفلام الصامتة والناطقة ، والنماذج والعينات والرسوم البيانية ، والخرائط والكرة الأرضية والبرامج الإذاعية والتليفزيون والتسجيلات الصوتية ، وينبغي عند اختيار أي من هذه المواد لمجموعة معينة أن تلائم مرحلة نموهم ومستوى نضجهم .

والصور البسيطة تمثل أداة من أكثر الأدوات شيوعًا من حيث الاستخدام ، كما أنه يمكن استخدامها بفاعلية كوسيلة تعليمية في مجال القراءة ، ويسهل العثور عليها وتطويعها لتلائم النشاط القرائي، ويستطيع المدرسون والتلاميذ أن يجمعوا مجموعة من الصور تدور كل منها حول موضوع معين ، وأن توضع مرتبة بحيث تكون سهلة المنال في الوقت المناسب خلال العملية التعليمية .

ط ــ أخطاء التلاميذ في القراءة وطرق علاجها :

يتعرض التلاميذ إلى أخطاء منوعة ، وينبغي على المعلم أن يدرسها ليتعرف على أسبابها ؛ أي أن يقوم بعملية التشخيص ، ثم يعمل على علاج كل نوع من الأخطاء بما يتلاءم معه ، وفيما يلي ذكر لبعض أنواع الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية .

١٣٦

١- الخطأ في الكلمات الجديدة :

على المدرس أن يحدد الكلمات الجديدة في دروسه قبل أن يقرأها التلميذ ، وأن يشرحها بالخبرة المباشرة ، أو بما هو بديل لها من نماذج وصور حتى يفهم التلاميذ هذه الكلمات ويألفوها .

والواقع أن للغة العربية خصائص ، تزيد من صعوبة نطق الكلمات الجديدة، ومن أهمها :

أ- تعدد صور الحروف وتنوعها ، فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة، وفي وسطها ، وفي آخرها ؛ مثال ذلك العين ترسم في أول الكلمة (عـ) ، وفي وسطها (ـعـ) وفي آخرها (ـع) .

ب ـ تعدد أشكال الحرف الواحد في العربية ، فالكاف لها أربعة أشكال : (كـ ـ ك ـ ـك ـ ـكـ) .

جـ ـ تشابه كثير من الحروف ، بحيث يصعب على التلميذ التمييز بينها ، مثل (ج ح خ) .

د ـ تقارب بعض الحروف في الصوت ، مثل (ت ط) .

هـ ـ عدم رسم الحركات على الحروف في الكتابة العربية الشائعة في الكتب .

و ـ وجود حروف تكتب ولا تلفظ ، مثل الألف بعد واو الجماعة .

ز ـ وجود حروف تلفظ ولا تكتب ، كما في الشدة والتنوين .

٢- المبالغة في رفع الصوت وخفضه في أثناء القراءة الجهرية :

ينبغي على المعلم أن يكون مثالاً يحتذى من التلاميذ ، فلا يبالغ في رفع صوته عند القراءة أو في خفضه ، وعليه ـ أيضًا ـ أن ينوع في هذا المجال حتى تجيء القراءة في صور طبيعية تساعد في التعبير عن معاني العبارات .

٣- عجز التلميذ عن أداء المعنى :

لعلاج هذا الخطأ ينبغي على المعلم أن يهتم بتوجيه تلاميذه إلى الاهتمام بمعنى المقروء ، ومناقشة الكلمات الصعبة ، وتنمية قدراتهم على التمييز بين الكلمات وزيادة حصيلتهم من المفردات اللغوية ، وأن يكون مستوى المادة مناسبًا لنضج التلاميذ اللغوي والعقلي ، ويمكن في هذا المجال الاستعانة بالمعينات السمعية والبصرية التي توضح معاني الكلمات .

٤- تكرار الألفاظ في أثناء القراءة :

كثيرًا ما يكرر التلميذ قراءة كلمة ، لعجزه عن قراءة الكلمات الواردة بعدها، وقد يرجع هذا العجز إلى أسباب جسيمة كاضطراب حركات العين ، أو إلى نقص في خبراته اللغوية أي عجزه عن فهم المقروء .

ويمكن معالجة هذا الخطأ باختيار المعلم لمادة قرائية تناسب مستوى الأطفال من حيث صعوبتها وسهولتها ، وأن يعمل على تنمية حصيلتهم من المفردات اللغوية وتوضيح معاني المقروء ومراعاة أن تكون المواد التعليمية متفقة مع ميولهم ومشبعة لحاجاتهم ، مما يحفزهم على إجادة القراءة .

٥- الإبدال :

وينشأ عن الخطأ في وضع حرف مكان آخر ، ومن أمثلته أن يقرأ التلميذ كلمة « يغفو » بدلاً من أن يقرأها « يعفو » ، ومما يساعد على علاج مثل هذا الخطأ أن تكون المادة المقروءة سهلة ، بحيث يستطيع التلاميذ قراءة الكلمات قراءةً صحيحة يربطها بسياق وإطار واضح المعنى بالنسبة لهم ، ويتحقق ذلك بتنمية مهارة التلميذ في الفهم وزيادة معجمه اللغوي .

٦- القلب :

وينشأ عن وضع كلمة مكان أخرى ، مثال : يقرأ التلميذ «على عزم أهل القدر تأتي العزائم» بدلا من : «على قدر أهل العزم تأتي العزائم» . وقد يقال

في تفسير هذه الظاهرة : إن الكلمات والأصوات التي تتألف منها العبارة تتفاوت أهميتها عند القارئ ، وإن الكلمات والأصوات ذات التأثير الأكبر عند الطفل تسبق الأخرى ، ويمكن للمعلم أن يعالج مثل هذه الأخطاء ويقلل منها بالوسائل التي سبق شرحها .

٧- الحذف :

وكثيراً ما يترتب على السرعة في القراءة عدم الالتفاف الكافي إلى المحتوى الفكري للمادة المقروءة ، وقد ينشأ من ضعف الإبصار .

* * *

(١٤)

في تعليم القراءة الوقاية خير من العلاج

لعل الدافع الأساسي لاختيار هذا الموضوع هو التأخر القرائي الواضح لدى نسبة كبيرة قد تبلغ ٧٥٪ من الأطفال في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر في بعض المناطق ، وهذه النسبة الكبيرة برزت من خلال بعض الدراسات العلمية التي اعتمدت اعتمادًا كبيرًا على تطبيق اختبارات ليست مقننة، علما بأن نسبة التأخر التي اعتبرت هي النسبة الأقل من ٦٠٪ من الإجابة على هذه الاختبارات غير المقننة .

بينما تعتبر نسبة ٧٥٪ هي النسبة الفارقة عالميا بين من يعد قارئًا ومن يعد أميًا في دول كثيرة من العالم ، وهذه الـ ٧٥٪ مأخوذة من الإجابة على اختبارات مقننة ، وتبلغ نسبة من لا يصل إلى هذا المستوى في بعض الدول المتقدمة ١٪ . أين نسبة الضعف القرائي (٧٥٪) في مصر من نسبة الـ ١٪ في بعض الدول المتقدمة كاليابان مثلاً ، إننا في حاجة إلى ثورة في مجال القراءة ، وأن يخصص عقد (١٠ سنوات) يسمى عقد القراءة ، أو عقد حق كل مصري في أن يكون قارئًا جيدًا .

لقد ترتب على ارتفاع نسبة الضعف القرائي هروب كثير من التلاميذ من المدارس ، وتسربهم ، والتأخر في التحصيل الدراسي ، وظهور المشكلات النفسية والاجتماعية ، وعدم الرغبة في القراءة والعزوف عنها ، بحيث أصبح الكتاب ـ لدى البعض ـ علامة من علامات الضيق والملل والقرف ، لقد كان الشعراء يغازلون الكتاب ويفتخرون به ، أما نحن فقد أصبح الكتاب لدى كثير منا عبئًا ثقيلاً وضيفًا غريبًا : أين نحن مما قاله المتنبي في الكتاب :

لـيس بالواجـد للصـاحب عابـا ... وخـير جلـيس في الزمـان كتـاب

ومما قاله الجاحظ :

الكتاب وعاء مليء علمًا ، وظُرفٌ حشى ظُرفًا ، وبستان يحمل في ردن .

أما شوقي فقال :

أنـــا مـــن بـــدل بالصـــحب الكتابـــا لم أجـــد لي وافيًـــا إلا الكتابـــا

صـــاحب إن عبتـــه أو لم تعـــب لـــيس بالواجـــد للصـــاحب عابـــا

إننا - كما قلت - في حاجة إلى ثورة ثقافية تعيد للكتاب مكانته ، وإذا كانت الولايات المتحدة قد جعلت عقد السبعينيات من القرن الماضي « عقد حق كل طفل في أن يكون قارئًا » فإنهم منذ عقد مضى من الزمان ينادون بما يسمى « ثورة الفهم » في القراءة .

وقد جاء هذا على لسان « جودمان وغيره » من الباحثين ؛ ذلك لأن التوجه العالمي في تعليم القراءة يركز على المعرفة ، ومن ثمَّ على استراتيجيات المعرفة وتركز هذه الاستراتيجيات على تنشيط العقل وتفصيل أدواره . إن الذكاء الإنساني - كما يقول علماء الاجتماع - هو أساس الحضارة الإنسانية ، ويناط بالذكاء الإنساني الإبداع والاختراع على أية حال ، وتكمن أهمية دراسة الضعف القرائي وعلاجه في أنها ؛ أي دراسة الضعف القرائي السبيل إلى فهم التعلم بصفة عامة . فقد يكون في فهم صعوبات التعلم مفاتيح كثيرة لبعض الأبواب المغلقة في سيكولوجية التعلم ، هكذا يقول أستاذنا الدكتور سيد عثمان في كتابه « صعوبات التعلم » لقد شاءت قدرة الله تعالى أن يكون طريقنا إلى فهم الصحة هو المرض .

إن أهمية دراسة الضعف القرائي تنبع من أهمية القراءة نفسها ، فالضعف القرائي يُعدُّ من أبرز المشكلات التي تواجه التعليم في بلادنا ، بل من أخطرها على الإطلاق ، وذلك نظرًا لتواجد هذه المشكلة بشكل لا يستطيع أحد إنكاره ، فكثير من التلاميذ في مدارسنا لا يستطيعون القراءة ، بل يتخرج كثير منهم من

المدرسة وهم لا يكادون يقرءون ، ويضيف هؤلاء إلى الأمية أعدادًا تتزايد عامًا بعد عام ، وعلى الرغم من أن هذا يُعدُّ إهدارًا للعائد الاقتصادي للمدرسة ؛ فإنه يعتبر تخاذلاً في مواجهة موقف تسهل مواجهته إذا اتخذت العبرة لذلك . علاوة على أننا نرتكب أخطاءً جسيمةً ، في حق هؤلاء الأطفال الذين تخرجوا من المدرسة دون قراءة ؛ لأنهم يواجهون كثيرًا من المشكلات بسبب أميتهم وبسبب التراخي في القضاء عليها .

وتنبع أهمية دراسة الضعف القرائي وعلاجه إلى أن معظم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم ، وأن ٨٠٪ منهم ـ على الأقل ـ يواجهون صعوبة في القراءة ويؤدي هذا ـ بالطبع ـ إلى مشكلات عديدة ، حيث تقل عند هؤلاء التلاميذ فرص توظيف اللغة لكونهم ضعافًا في القراءة وعلاج الضعف في القراءة يؤدي إلى حل مشكلات الضعف في المواد الأخرى ، ويؤدي العلاج المبكر لصعوبات تعلم القراءة إلى تحسن سريع ، ولنسبة كبيرة من التلاميذ .

يذكر أستاذنا الدكتور سيد عثمان أن تَعرُّف التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في القراءة وعلاجهم في الصف الأول يؤدي إلى تحسنهم بنسبة تصل إلى ٨٤٪، بينما تنخفض هذه النسبة عندما يعالج التلاميذ في الصف الثالث الابتدائي لتصل إلى ٤٦٪ وتنخفض إلى ١٨٪ عندما يعالج التلاميذ في الصف الخامس وتهبط إلى ٨٪ عندما يؤجل العلاج إلى الصف السادس .

ولا تقتصر أهمية العلاج المبكر لصعوبات القراءة على ما سبق أن ذُكِر ، بل يضاف إلى ذلك أن العلاج المبكر يؤدي إلى حل المشكلات النفسية التي تلحق بالتلميذ جرَّاء ضعفه في القراءة ، إذ أن الصعوبة في التعليم بصفة عامة وفي القراءة بصفة خاصة تؤدي إلى توتر في المجال النفسي للمتعلم ، وقد يتسع هذا التوتر ليشمل شخصية المتعلم كلها .

لقد بدأ الاهتمام بالقراءة العلاجية ، وتأكيد مواجهة الفروق الفردية منذ عشرينيات القرن الماضي ، ومع الاهتمام بالفروق الفردية ظهرت البحوث

التجريبية واستخدام معادلات الإحصاء والاختبارات النفسية لتحليل سلوك الطفل في القراءة أو ما يسمى بنمط القراءة .

لقد أبرز « جيتس» في كتابه « تحسين القراءة» التشخيص والعلاج على أنهما أمران مهمان في تعليم القراءة ، وعُدَّ التأخر في القراءة عملية معقدة لا يمكن فهمها وتبين جذورها إلا بدراسة مجموعة من العوامل المتصلة المتشابكة .

وفي ثلاثينيات وأربعينيات القرن الماضي وُجِّهت عناية أكثر للقراءة العلاجية ومواد القراءة وكتب القراءة ، وزادت مواد القراءة الإضافية زيادة كبيرة .

كيفية تحديد صعوبات القراءة :

إن أولى مراحل العلاج هو التشخيص ، ويعرفه كل من «هومر ودورتي» في كتابهما القيم «تشخيص القارئ المتأخر وعلاجه» بأنه تفسير أو تحليل ضعف الفرد أو عدم تكيفه ، ويمكن أن يتم التشخيص في عدة مستويات أو على عدة مراحل .

وأولى هذه المراحل تعرف المشكلة وهي أولى المراحل ، ويُكتَفي في هذه المرحلة بأن يشار إلى أن التلميذ لديه صعوبة في القراءة وتعرف هذه الصعوبة - بالطبع - من عدم قدرته (التلميذ) على القراءة ، ويشار إلى التلميذ عادة بأنه غير قارئ ، والمرحلة الثانية من التشخيص تتخطى هذه المرحلة بأن يحدد مستوى ضعف التلميذ في القراءة ، فيقال مثلاً أن التلميذ في الصف الثالث يقرأ في مستوى تلميذ الصف الأول ، والملامح الرئيسة لهذه المرحلة تظهر في القياس ، والتحليل ، والوصف .

أما المرحلة الثالثة من التشخيص فهي التي تحدد فيها حاجات التأخر في القراءة فمثلاً يقال : إن التلميذ في حاجة لأن يتدرب في القراءة على معرفة الأفكار الرئيسة ، وأنه في حاجة لأن يتدرب في القراءة على التلخيص . . .

وهكذا ، ومثل هذه الحاجات يمكن أن تُحدَّد عن طريق الاختبارات أو الملاحظة أو المقابلة أو الاستمارات الخاصة بالتشخيص ، وتظهر أهمية هذه الوسائل في تزويدنا بالمعلومات المتصلة بالشخص موضوع الدراسة كما أنه في وضعها الصحيح مجرد أدوات تمدنا بالحقائق المتصلة بعمليتي التشخيص والعلاج .

أما المرحلة الرابعة والأعلى من التشخيص فتتضمن تحديد العوامل المسببة للضعف والهدف من هذه المرحلة أو المستوى هو تحديد لماذا يفعل التلميذ ما يفعله؟ وبتعبير آخر ما العوامل التي وراء ضعف التلميذ في فهم الأفكار الرئيسة مثلاً . . .؟ وعند تشخيص الضعف في هذا المستوى هناك حاجة لتعاون مجموعة من الأفراد من ميادين مختلفة مثل : ميادين علم النفس والأعصاب والأطفال والأذن والعيون وعلم الاجتماع . . . إلخ .

وفي العادة يتعاون كثيرون في هذا السبيل من هؤلاء :

١- المعلم .	٢- مستشار القراءة .
٣- الاختصاصي الاجتماعي .	٤-المعالج القرائي .

وليس لدينا غير المعلم وعليه يقع عبء كبير في التشخيص والعلاج .

والرسم التالي يبين مراحل التشخيص الأربع .

(٤) تعرف الأسباب

(٣) تحديد الحاجات

(٢) تحديد المشكلة

(١) تعرف المشكلة

ولأن المعلم في البلاد العربية هو الجهة الوحيدة المنوط بها تشخيص حالات الضعف في القراءة وتحديد وسائل العلاج ؛ فإننا سوف نقدم هنا بعض الأسئلة التي يمكن أن تساعد إجابتها المعلم في تحديد خطوات التشخيص والعلاج .

١- كيف يمكن للمعلم أن يواجه الاختلافات الواضحة في مستوى القراءة لدى تلاميذه؟

٢- كيف يمكن للمعلم أن يعلم القراءة بطريقة ملائمة؟

٣- هل يجب أن يجمع الأطفال تبعًا للصف الدراسي أو تبعًا لأية أغراض خاصة؟

٤- هل من اللازم أن يعرف الآباء الذين يقرأ أبناؤهم دون المستوى المطلوب هذه الحقيقة؟

٥- أي نوع من الأطفال الذين ينبغي أن يحيلهم المعلم إلى طبيب أو اختصاصي في الأذن والعيون ؟

٦- ما العوامل التي تسهم بفعالية في كفاءة التلاميذ في القراءة؟

٧- كيف يمكن للمعلم أن يقوم بالعمل العلاجي في القراءة؟

٨- هل يمكن للمعلم أن يرفع مستوى جميع تلاميذ فصله إلى المستوى المطلوب من المستوى الدراسي الذي هم فيه؟

٩- كيف يمكن للمعلم أن يقي تلاميذه من الوقوع في التأخر في القراءة؟

أدوات التشخيص :

يعتمد التشخيص في القراءة على عدة وسائل ، يمكن إيجازها فيما يلي :

١- الملاحظة :

يستطيع المدرس ملاحظة الطفل في أثناء القراءة داخل الفصل وخارجه ومعرفة سلوكه القرائي من حيث استمتاعه بالقراءة وجلسته وحركات عينيه . وتعتبر الملاحظة المنظمة التي تستخدم فيها بطاقات وجداول خاصة أكثر دقة من الملاحظة العابرة ، وتمتاز الملاحظة بالكفاءة في وصف عادات القراءة عند الطفل وحركاته المختلفة حين يقرأ .

٢- المناقشة الشفوية :

وتستخدم في تقدير مستوى الطفل ، والبحث عن مشكلاته في القراءة بشكل تقريبي، ويتم ذلك بمناقشة الطفل فيما قرأ من حيث معاني المفردات والجمل، وأسلوب الكاتب والمشكلات المقدمة ، ويتأثر هذا الأسلوب ـ في الغالب ـ بمستوى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه ، ويتأثر كذلك بذاتية المصحح .

٣- الاختبارات :

وتعتبر الاختبارات وسيلة تقوم أفضل من سابقتيها لأنها تعتمد إلى حد كبير على موقف أكثر موضوعية من حيث الأسئلة ومن حيث تصحيح الإجابات . وهي نوعان غير مقننة ، وهي ما يقوم المدرس بوضعها ، ومقننة ، وهي تلك الاختبارات الموضوعية التي تتصف بالصدق والثبات ، والاختبارات في القراءة الصامتة تشتمل على عدة أنواع هي : الاختبارات المسحية واختبارات التعرف والفهم والاختبارات التشخيصية ، والاختبارات العربية في القراءة اهتمت بشكل واضح بالناحية المسحية ، وإن تضمنت أحيانًا السرعة والمفردات والناحية التشخيصية فيها وقد ظهرت في اللغة العربية مجموعة جيدة من الاختبارات في القراءة ، ومن أشهر الاختبارات اختبار «أحمد حسن عبيد» لقياس القدرة على القراءة الصامتة ، واختبار «سرس الليان» لقياس القدرة على القراءة الصامتة ، واختبارات «قدري لطفي» لقياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة في الصف الرابع الابتدائي ، واختبار «حسن شحاتة» لقياس القدرة على القراءة الجهرية في التعليم العام ، واختبار «أحمد زينهم» ، واختبار «حمدي السليطي» ، واختبار «أسماء شريف».

٤- دراسة الحالة :

تُعتبَر دراسة الحالة أشمل الوسائل وأدقها لتشخيص الضعف في القراءة حيث تجمع الوسائل السابقة بالإضافة إلى الفحص الطبي والنفسي والاجتماعي

وعلى الرغم من جودة هذه الطريقة في التشخيص إلا أنها أقل استخدامات لما تتطلبه من وقت وجهد وتكلفة .

أمور لابد من مراعاتها في العلاج :

هناك أمور لابد من مراعاتها قبل تحديد العلاج للتأخر في القراءة ، ومن أهم هذه الأمور أنه لا يمكن تحديد العلاج إلا بعد تعرف العوامل التي تقف وراء هذا التأخر .

كذلك فإنه يجب على المعالج أن يتقبل التلميذ كما هو فلا يرفضه ولا يشعره بالدونية ، بل عليه أن يساعده كي يفهم إمكاناته ؛ ومعنى ذلك أننا علينا أن نفهم جيدًا أن كل فرد يبحث عن الرضا ، والأمان ، وتحقيق الذات . ومعروف تمامًا أن الشعور بالإحباط والشعور بالفشل قد يكون لهما أكبر الأثر في عدم إنجاز أية محاولة للعلاج .

علاوة على ما سبق ينبغي أن يكون برنامج العلاج ذا هدف واضح محدد وموجه إلى غاية دقيقة ومناسبة ، معنى ذلك أن البرنامج لابد أن يشعر التلميذ بالرضا والأمان لتحقيق الذات ويساعد على هذا ـ أيضًا ـ أن تكون الأهداف في مستوى المتعلم نفسه .

وينبغي أن يكون واضحًا في ذهن المعالج أن العلاج يحتاج إلى وقت طويل وأن التغلب على الصعوبات لا يتم بين يوم وليلة ، فقد يحتاج العلاج عدة شهور ونتائج التحسين في الفترات القصيرة قد لا تكون ملموسة ، والادعاء بأن التحسين يحدث في وقت قصير ادعاء مبالغ فيه ـ عادة ـ ومكان وزمان العلاج أمران مهمان يحتاجان إلى مزيد من العناية فقد يكون الفصل العادي مناسبًا وقد لا يكون ، إذ قد يحتاج الأمر إلى معمل للقراءة أو إلى مكتبة خاصة . وتحديد الزمان والمكان ينبغي أن يرجع فيه إلى الطفل نفسه لأن راحته هي أساس نجاح عملية العلاج كذلك يمكن أن يرجع إلى الوالدين أو إلى إدارة المدرسة .

وأخيرًا نأتي إلى الشخص المعالج إذ لابد أن يكون صبورًا مدربًا تدريبًا كافيًا على هذا النوع من العمل ، ولديه خلفية في علم النفس والاجتماع وبعض الأمراض الشائعة الخاصة بالعين والأذن .

من المتأخر قرائيًّا ومن الضعيف ؟

«يقصد بالمتأخر قرائيًّا ذلك التلميذ الذي يقرأ في مستوى أقل عامًا أو أكثر أو أقل من عام عن المستوى المناسب في فصله بمقياس الاختبارات المقننة التي وضعت لمن هم في مثل مستواه العقلي والقرائي وعمره الزمني».

ولكن هذا التعريف يؤخذ عليه أنه بني على فرض أن كل التلاميذ في أي فصل يجب أن يقرءوا عند المستوى المحدد أو فوقه،ومثل هذا من المستحيل؛ فالاختلافات في عملية القراءة وفي الفصل الدراسي الواحد أمر طبيعي ، وعلى ذلك حدد بعض العلماء المتأخر قرائيًّا بأنه ذلك التلميذ الذي تظهر استجاباته القرائية وإمكاناته التعليمية تأخرًا ملحوظًا ويبدو نموه القرائي خارج الخط العام لنموه ، كذلك فإن إمكاناته للنمو الشخصي من خلال القراءة أكثر من تحصيله الحالي كالشخص الذي تبلغ نسبة ذكائه ١٢٥ مثلاً وهو في السنة الثانية الإعدادية ، ولكنه يقرأ في مستوى تلميذ بالصف السادس الابتدائي .

أما الضعيف قرائيًّا ، فقد ذهب بعض المشتغلين بتعليم القراءة إلى أنه ليس هناك فارق واضح بين التخلف في القراءة والضعف فيها ، فالمتخلف قرائيًّا هو الضعيف في القراءة والعكس بالعكس لكن البعض الآخر يتجه إلى التفرقة بينهما ، فالضعيف في القراءة هو الذي لديه تخلف أو ضعف عقلي يحول بينه وبين تعلم القراءة في مستوى التلميذ العادي ، وعلى هذا فالضعيف في القراءة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالضعف العقلي ، وعلى هذا يمكن القول إن المتأخر قرائيًّا يمكن أن يتعلم في صف عادي مع شيء من العناية الزائدة أما الضعيف قرائيًّا فإنه يحتاج إلى نوع من التعليم الخاص ، ومن هنا تبدو أهمية التشخيص للتفريق بين المتأخر قرائيًّا والضعيف قرائيًّا .

عرض تاريخي موجز لعلاج صعوبات القراءة :

تشير أدبيات البحث إلى أن الدراسات في مجال صعوبات التعلم بوجه عام أخذت مكانها في الفترة من ١٩٢٠-١٩٣٥م حيث قُدِّمت بعض الدراسات الإكلينيكية مثل دراسات «جولدشتين» التي انصبت على الصعوبات الجسمية للجنود الذين تعرضوا للإصابة في الرأس أثناء الحرب العالمية الأولى ، وكذلك زاد الوعي من قبل المجتمعات بحق الأطفال في الحصول على فرص تعليمية متكافئة .

وقدم «شتراوس وويرنر» برامج علاجية في اللغة المنطوقة والمكتوبة للأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي بالمخ في الفترة من ١٩٣٩-١٩٤٢م ثم قدم «شتراوس وكيفرت» عام ١٩٥٥ كتيبًا للمعلمين الذين يعاني تلاميذهم من خلل وظيفي بالمخ اشتمل على بعض النصائح التربوية والوسائل التي يمكن استخدامها لمساعدة هؤلاء الأطفال .

وفي عام ١٩٦٣م استخدم «كيرك» في بحث ألقاه في مؤتمر لإحدى منظمات الأطفال مصطلح صعوبات التعلم لوصف الأطفال الذين لديهم ضعف في النمو اللغوي والنطق والكتابة ، واستبعد من ذلك المتخلفين عقليًا ، ثم ظهرت بعد ذلك مجلة متخصصة بعنوان صعوبات التعلم كدورية متخصصة تهتم بدراسة الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

وهكذا بدأ مجال صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة يزداد انتشارًا ، وكثرت فيه الأبحاث وتعددت كمجال متخصص في مجال التربية وعلم النفس ، وانقسمت البحوث فيه بين بحوث تهتم بعلاج العمليات العقلية المرتبطة بعملية القراءة ، وهو ما أطلق عليها الصعوبات النمائية ، وبحوث تهتم بعلاج مهارات القراءة مباشرة مثل نطق الكلمات وفهم معناها وفهم الجمل والعبارات وغيرها من المهارات اللغوية .

وفي الوطن العربي بدأت بحوث تشخيص وعلاج صعوبات القراءة في الخمسينيات من هذا القرن ، حيث قام «محمد قدري لطفي» عام ١٩٥٧م ببحث تجريبي حول التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه وقدم من خلاله وسائل علاج العيوب الجسيمة والعقلية ، وتناول «محمد محمود رضوان» في كتابه «تعليم القراءة للمبتدئين» عام ١٩٥٨م بعض أساليب علاج بعض الصعوبات الخاصة بالقراءة وتشابه بعض الحروف العربية في النطق واختلافها في الرسم .

وتعتبر دراسة «فتحي يونس» عام ١٩٧٤م من الدراسات المهمة في مجال الألفاظ الشائعة لعلاج الأطفال حيث تناول اللغة الشفوية وما يمكن تقديمه لتحسين لغة الأطفال .

وعرَّب «محمد منير مرسي»، و«إسماعيل أبو العزايم» كتاب «جاي بوند ومايرز تنكر وبار باربرا واسون» عن الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه حيث يتضمن الكتاب عرضًا لأساليب العلاج والتخطيط المناسب له مفصلاً علاج العيوب المختلفة في القراءة .

ومع إنشاء كليات التربية في مصر والتوسع في إنشائها منذ السبعينيات بدأت البحوث العلمية تتناول هذا المجال وتعددت البحوث وازدادت وأخذت تتناول جوانب معينة من جوانب الضعف القرائي ، وانقسمت هذه البحوث عدة أقسام منها ما يتناول علاج مشكلة الضعف القرائي من الناحية النفسية والمعرفية ، ومنها ما يتناول الجوانب التربوية والاجتماعية المرتبطة بعملية القراءة ، وتنوعت وسائل العلاج في كل منها .

وقد قامت الدكتورة «هدى برادة» وآخرون عام ١٩٧٤م بإعداد بطارية اختبارات لقياس المهارات المختلفة للقراءة الصامتة والجهرية في الصفوف الستة من المرحلة الابتدائية ، كما قامت أيضا هي والدكتور «حامد الفقي» بدراسة مسحية للضعف في القراءة لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية ، في

القاهرة وأعدا بطاقة يستخدمها المعلم في تقويم صعوبات المهارات المختلفة التي تقف وراء الضعف في القراءة بنوعيها ، وقد سُجِّل ذلك في الجزء الأول من كتاب الدكتورة «هدى برادة» وعنوانه «الأطفال يقرءون» طبعة الهيئة المصرية للكتاب .

ومن أشهر الدراسات في هذا المجال : دراسة «أحمد زينهم» في علاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عام ١٩٩٦م، ودراسة «حمدة السليطي» عن إعداد برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بقطر عام ٢٠٠١م ، ودراسة «منى إبراهيم اللبودي» في تشخيص صعوبات القراءة عام ٢٠٠٥م ، ودراسة «محمود جلال الدين» في القراءة الوقائية ودورها في منع الفشل القرائي المبكر عام ٢٠٠٧م .

ولقد اهتم في مجال تشخيص الضعف في القراءة بالوقاية ، وتعتمد الوقاية على أمرين أساسيين ، هما :

١- تحديد مراحل تعليم القراءة وخصائص كل مرحلة .

٢- تحديد المعايير الأساسية لكل مرحلة والمؤشرات الدالة عليها .
ويضاف إلى ذلك استخدام بطارية اختبارات للمهارات المختلفة للقراءة في المراحل المختلفة . . . ومن أشهر الاختبارات التي ترتبط بالوقاية في مجال تعليم القراءة اختبار «جيتس ماكجينيتي» ولكن على الرغم من القيام بما سبق للوقاية من صعوبات تعلم القراءة ؛ فإنه توجد فروق فردية بين التلاميذ في مستوياتهم المعرفية والإدراكية والتربوية والاجتماعية تلك التي تؤدي إلى اختلافهم في السيطرة على مهارات القراءة .

ولمواجهة هذا الواقع لابد من السرعة في العلاج ، حتى لا يستقر الخطأ ، وتثبت الصعوبة ، وينتقل بها التلميذ من صف إلى آخر ، بحيث يستحيل - في النهاية - السيطرة على مشكلات تعلم وصعوبات القراءة .

ولا يتسع المجال هنا لاستعراض بعض الأنشطة التي تستخدم في برامج العلاج ، وسوف نكتفي بإعطاء عناوين لهذه الأنشطة والوسائل ، ونترك التأصيل لجلسات البحوث التي تتوقع أن تتناول هذه الأنشطة ، ومن الأنشطة والوسائل المستخدمة في العلاج :

- العلاج القائم على نظرية تشغيل المعلومات .
- العلاج القائم على أنشطة لغوية وعملية مثل : أسلوب الحوار ـ إجراء التجارب ـ الاكتشافات العلمية ـ المجسمات ـ الصور ـ المتاهات ـ استخدام القصة .
- العلاج القائم على استخدام الدافعية .
- الاتجاه العملي أو الوظيفي في العلاج .
- استخدام البطاقات .
- استخدام النظام المعجمي .
- استخدام الألعاب .
- اللعب الإيمائي والبانتوميم .
- العلاج القائم على المتعة .
- التعلم التعاوني .
- التعلم الذاتي .

وهناك بالطبع مؤسسات تقوم بها الدول في مواجهة صعوبات تعلم القراءة ومن أخطر هذه المؤسسات عيادات القراءة ومن أشهر العيادات عيادة اقرثي أمريكا ، أسس هذه العيادة كلٌ من « جيفري وماك جنيس» .

* * *

(١٥)

من حق كل طفل أن يكون قارئًا متميزًا

في بداية الكتابة عن هذا الموضوع نقول :

إن تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية هي المهامة الأولى لهذه المرحلة ، وإذا فشلت المدرسة الابتدائية في تحقيق هذه المهامة فإنها تكون قد فشلت في أداء رسالتها كلها ، ومن ثمَّ كان واجبًا على الدول كلها أن تبذل قصارى جهدها لتحقق هذا الحلم «أن يكون كل طفل قادرًا على القراءة» لأنه بهذه القدرة نتوقع ـ بدرجة كبيرة من الاطمئنان ـ أن يواصل هذا الطفل الدراسة ، وأن يواصل تنمية معارفه وإدراكاته ، ومن ثمَّ ترقي الحياة به ومن حوله ، فالقراءة ليست فقط وسيلة لتنمية المعارف ، وإنما هي وسيلة ـ أيضاً ـ لترقية الحياة وتطويرها بالمستجدات من المبتكرات ، والمستحدثات ، والأمم القارئة هي الأمم الرائدة والقائدة ـ في ذات الوقت ـ ولن يتسنى لمجتمع ما على هذه البسيطة أن يواكب العصر إلا بتحقيق هذين المستويين من تعليم القراءة مستوى تنمية المعارف ، ومستوى استخدام المعارف في بناء صرح التقنية ودفع الحياة إلى الإمام .

وتحقيق هذا الحلم «حق كل طفل في أن يكون قارئًا متميزًا» يتطلب مراعاة عدة أبعاد مهمة تناولتها الدراسات والأدبيات السابقة التي تناولت فن القراءة منذ الربع الأخير من القرن التاسع عشر إلى السنوات الأولى من القرن الواحد والعشرين .

ومن أجل هذا اتجه كثير من الباحثين في مجال علم النفس اللغوي وفي مجال علم الاجتماع اللغوي في فهم عملية القراءة والعوامل المؤثرة فيها بدلاً

من التركيز على طرائق تعليم القراءة ، فعلى سبيل المثال كان «جودمان Goodman» مهتمًا بالعلاقة بين الكر واللغة ، وتأثر في هذا الاتجاه بكل من «بياجيه» و«فيجوتسكي» وقد صدر كتاب شهير لـ «جودمان» عنوانه : الطبيعة النفسية اللغوية لعملية القراءة .

تذكر السبعينيات والثمانينات من القرن الماضي بكثرة البحوث التي ظهرت متعلقة بجوانب علم النفس اللغوي ودوره في النظر إلى عملية القراءة . لقد أحدثت هذه البحوث تغييرات جوهرية في النظر إلى مهارة القراءة وغيرت كثيراً من المفاهيم التي كان ينظر بها إلى القراءة ، ولعل استقرار مصطلح القراءة كان أهم نتائج هذه الدراسات ، فقد نظر إلى القراءة على أنها عملية فكرية لغوية «Reading is a thought - Language Process» وعلى هذا ، فإن مواد القراءة ينبغي أن تكون ذات معنى وفائدة بالغة للمتعلم .

وفي خمسينيات القرن الماضي حدثت ثورة هائلة في مجال تعليم القراءة بعد أن أطلق الروس قمرهم الصناعي الأول (سبوتنيك) وبدأ الأمريكان هذه الثورة ، واتُهِمَ المدرس الأمريكي بأنه لا يعلم الطفل القراءة بالمعنى الذي يؤدي إلى تنمية القدرة الابتكارية لديه ، وخصصت سبعينيات القرن الماضي لما سمي آنذاك «حق الطفل في أن يكون قادرًا على القراءة» .

وصدر التقرير الشهير عام ١٩٨٢م «Becoming a Nation of Readers» لنكن أمة من القرّاء ، وصدر أخيراً التقرير الشهير للرئيس بوش الابن :

«No Child Left Behind» لن نترك طفلاً في المؤخرة «وظهرت ثورة في دنيا القراءة ، وبدأت دور النشر في إصدار إعلانات عن الكتب التي تشجع على الاهتمام بقراءة الأطفال منذ سن صغيرة ، وكان من أخطر هذه الإعلانات ما ذكرته دار نشر «سكوت فورسمان» .

«سنغير العالم بطفل يقرأ» «سنغير العالم بطفل نضع أمامه قصة»

وفي كتابهما ذكر كل من « ألبرت هاريس Albert Harris » و« إدوارد سايباي Edward Sipay» في كتابهما الرائع « كيف نزيد من القدرة على القراءة؟ » . "How to Increase Reading Ability"

« هناك اهتمام مزايد على المستويين القومي والعالمي بتنمية القدرة على القراءة» ولم تعد قضية تعليمها ترفًا ، بحيث يعطي مستوى أقل من القدرة القرائية للجماهير ، ومستوى أعلى للصفوة ، بل أن الالتزام في العصر الحالي لدى جميع الدول ، والمؤسسات الاجتماعية هو تحقيق أقصى قدر من القدرة القرائية لدى جميع المواطنين من جميع الفئات لأنه حق لهم ، وأطلق على هذا مصطلح « حق القراءة The Right to Read » وتعرف القدرة على القراءة بأنها الإجابة الصحيحة عن ٧٥٪ على الأقل من الاختبارات المقننة في القراءة .

ولتحقيق هذا المستوى القرائي ، ووفاء بحق كل طفل في أن يكون قارئاً جيدًا لابد من دراسة الجوانب الآتية :

١- الاستعداد لتعلم القراءة .

٢- طرق تعليم القراءة .

٣- الفروق الفردية في تعلم القراءة .

٤- العسر القرائي .

٥- قياس الكفاءة في القراءة .

٦- العوامل المعرفية وصعوبات القراءة .

٧- العوامل الفسيولوجية وصعوبات القراءة .

٨- العوامل الثقافية وصعوبات القراءة .

٩- العلاج القرائي ومبادئه .

١٠- مهارات تعرف الكلمة .

١١- مهارات الفهم في القراءة .

١٢- تنمية الميول والتذوق في القراءة .

١٣- تنمية السرعة في القراءة .

ولأن القراءة عملية معقدة تتضمن عمليات إدراكية ، وفكرية ، ومعرفية ، واجتماعية ، وثقافية ذكرت «روث سترانج Ruth Strang» في كتابها الشهير علم النفس القراءة Psychology of Reading أن القراءة مفهوم متعدد النواحي ، فهي عملية بصرية متعلقة بالإحساس والإدراك ، وهي عملية نفسية ، تقوم على الربط بين الرموز ومعانيها لفهم مراد الكاتب ، وهي أيضاً خبرات غير منتظمة ومعقدة تتعلق بالنظرة الكلية للقارئ ، وهي أنماط من الأنشطة التي تتنوع تبعًا لغرض القارئ وطبيعة المادة المقروءة ، وهي ـ أيضًا ـ عملية اجتماعية وثقافية تتطلب اتجاهًا إيجابيًا من المجتمع نحو القراءة ، وتوجهها عامًا نحو القراءة ، والقراءة ، واهتمامًا بالغًا بالكتاب ، وحوافز اجتماعية وسياقًا أسريًا ثقافيًا مساعدًا على القراءة وتنمية الميل إليها .

من أجل ذلك تنبغي العناية بجميع العوامل التي تؤثر في القدرة اللغوية لدى الأطفال ، وتزيل العقبات التي تحول دون تحقيق حق كل طفل في أن يكون قارئًا. إن حق القراءة أصبح جزءًا لا يتجزأ من حقوق الأطفال ، كما حددتها مؤسسات الأمم المتحدة ، ومنظماتها المختلفة ، باعتبار أن المجتمعات الحديثة بتعقيداتها المختلفة تتطلب قدرة فائقة على القراءة ، بل قدرة فائقة على القراءة بسرعة مقبولة تحقق للمواطن أن يعيش مجتمعه ، وحياته ، وأن يسهم ـ بقدر ما أتيح له ـ في تطوير مجتمعه وتنمية جوانبه .

وفي هذا السياق قدم «كاريلو» Carillo مفهومًا تطوريًا للقراءة ، فكلما انتقل الفرد من مرحلة إلى أخرى زاد تعقد العمليات العقلية والمعرفية التي يقوم بها القارئ ، ويتكون هذا المفهوم من خمس مراحل تبدأ بمرحلة

الاستعداد ثم مرحلة بدء القراءة ، فمرحلة الانطلاق ، ثم مرحلة توسيع القراءة ، ومرحلة الصقل والمراجعة ، ولا قمة لمخروط القراءة ، في رأي « كاريلو » ويدل هذا على النهاية المفتوحة وإمكانية وصول القارئ إلى مستويات أعلى من التمكن طبقاً لقدراته ، ومن أهم هذه المستويات الاختراعات والابتكارات التي ميزت القرن العشرين .

ولم يقتصر الأمر عند الاهتمام بتعليم القراءة وتنميتها لدى الأطفال العاديين والفائقين ، بل امتد الاهتمام إلى الأطفال ذوي الصعوبات ؛ ففي عام ١٩١٠م وُجِدَت حوالي ٣٦ دراسة في الولايات المتحدة تدور حول الصعوبات التي توجد لدى المتأخرين قرائياً ، وكانت دراسات « ثورنديك» هي البداية في هذا المجال ، حيث ذكر ثورنديك أن الضعف في القراءة وتعرف الرموز ـ بصفة خاصة ـ يعود إلى عدم القدرة على فهم النص المكتوب ، أو صعوبة هذا النص ـ وظهر ما يسمى ـ على يد « ثورنديك» ـ انقرائية المواد المقروءة ، وظهرت لأول مرة في اللغة الإنجليزية قوائم المفردات عام ١٩٢١م ومعادلات الانقرائية.

وقد اشترك الأطباء مع المتخصصين في القراءة في دراسة صعوبات القراءة لدى المتأخرين ، وظهرت الدراسات العلمية حول ما يسمى بالعسر القرائي Dyslexia (عمى الذاكرة) وما يسمى بالتأخر المعرفي "Congenital lexia" وطُبِع أول كتاب يعالج الضعف في القراءة « لإدموند هوي Edmund Huey» وعنوان الكتاب : « علم نفس القراءة وتعليمها » .

=Psychology and Pedagogy of Reading» وظهر بجانب ذلك البحوث التي تناولت ـ بصفة خاصة ـ مهارات القراءة والاستعداد للقراءة وتنمية الثروة اللغوية ، والاهتمام بالقراءة الصامتة ، والفهم الناقد ، والابتكاري والتذوق ، وأخيراً ظهر علم النفس المعرفي وتطبيقاته في مجال تعليم وتعلم القراءة ، كذلك ظهرت استراتيجيات «ما وراء المعرفة» Metacognition ، وما تزال

الدراسات والبحوث تضخ عبر شبكة المعلومات الدولية ، بحيث لم يعد يسهل على المتخصصين ، والمهتمين بالقراءة ملاحظة القضايا المطروحة والمسائل المقدمة ، لكن يمكن باختصار القول : إن التركيز في تعليم القراءة الآن على أمرين في غاية الخطورة ، هما :

١- مراجعة الفهم والتخطيط للقراءة .

٢- تنمية الطاقات الفكرية والإبداعية لدى المتعلمين .

ولأهمية الوقاية والعلاج في مجال تحقيق «حق كل طفل في أن يكون قارئًا» . . تعمل الدول المتقدمة بكل الطاقة والجهد في عدة مجالات متوازية من أجل تحقيق هذا الهدف السامي ، من هذه المجالات :

- الحالة الصحية للأطفال .
- الجوانب الإدراكية .
- الجوانب الانفعالية .
- الجوانب الاجتماعية والثقافية .
- الجوانب المعرفية والعقلية .
- الجوانب التربوية وإعداد المواد التعليمية .
- إعداد معلم القراءة في أقسام خاصة بالجامعة .
- إعداد مختص التشخيص والعلاج في القراءة .
- إعداد اختبارات القراءة .
- إعداد اختبارات التشخيص .
- علاج المتعسرين قرائيًا .

وبقدر ما تبذل الدول من مجهود في مراعاة العوامل السابقة المؤثرة في عملية تعليم القراءة ترتب الدول في مضمار العلم والمعرفة ومستوى إتقان فن القراءة لدى مواطنيها . وهذه بعض الإحصاءات التي ذكرها « هاريس وسايباي» في كتابهما الذي أُشير إليه من قبل :

ففي اليابان تبلغ نسبة الضعف في القراءة ١٪ و ٢٪ في تشيكوسلوفاكيا و٥٪ في الدانمرك ، والنرويج ، و٨٪ في السويد ، وألمانيا الغربية سابقًا ، و١٠٪ في إنجلترا ، وفنلندا ، و١٣٪ في إسرائيل ، و١٤٪ في الأرجنتين ، و١٥٪ في اسكتلندا ، و١٦٪ في أيرلندا ، وأعلى نسبة ٢٢٪ في النمسا منهم ٤٪ يعانون من عسر واضح في القراءة «Dyslexia».

وهنا ملاحظة مهمة لابد أن نشير إليها ، وهي أن المتأخر قرائيًا في هذه النسب التي أشرنا إليها هو الذي لا يجيب عن ٧٥٪ على الأقل من الأسئلة في اختبار قراءة مقنن .

كذلك هناك ملاحظة أخرى هي أن أعلى نسب التأخر ٢٢٪ في النمسا ، وأقلها في اليابان ١٪ .

وقد يطرح هنا سؤال ، أو أكثر :

- هل لدينا دراسات في البلاد العربية تمثل هذا المستوى ، أو النوع؟
- وإذا أجريت هذه الدراسات ، فما النسب المتوقعة؟
- ما النسب المتوقعة في بعض البلاد العربية التي تبلغ نسبة الأمية الكاملة فيها ٧٠٪ ، أو ٨٠٪؟

ومن النسب التي أوردناها آنفًا يمكن ملاحظة العلاقة العضوية بين ارتفاع نسبة القدرة القرائية ، وارتفاع المستوى الاقتصادي والحضاري ، وارتفاع مستوى المعيشة لدى كل المواطنين .

ولعل نقطة البداية في «تحقيق حق كل طفل في أن يكون قارئاً» أن نبدأ من الرعاية والعناية بهذا الطفل منذ مرحلة الرياض ، فهذه المرحلة لم تعد مجرد مقدمة للسلم التعليمي ، بل أصبحت في كثير من الدول المتقدمة مرحلة من المراحل التعليمية المهمة ، بعد أن ثبت أن سن السادسة ليس هو البداية الصحيحة للبدء في تعلم القراءة ، خاصة أن المعطيات التي في بيئة الطفل تنمي قدراته المختلفة ، ومنها القدرة على التعرف والملاحظة ، علاوة على أن

المراحل الفكرية المرتبطة بالمراحل العمرية التي ذكرها «بياجيه» لم تعد هي المناسبة في هذا العصر بعد إجراء كثير من الدراسات والبحوث في مجال النمو وتنمية القدرات العقلية ، وأصبح من الممكن الإسراع بمراحل نمو الطفل وتنمية قدراته بكثير من الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها من خلال الشبكة الدولية للمعلومات والتلفاز وبرامجه ، والرحلات والأنشطة المختلفة في الرياض .

وعلى هذا أصبحت وظيفة مرحلة الرياض الرئيسة تنمية بعض المهارات الأساسية في القراءة والكتابة ، وتنمية كثير من المفاهيم العلمية والرياضية ، والبيئية ، والإنسانية بحيث يدخل الطفل الصف الأول الابتدائي وهو قادر على قراءة المواد المناسبة ، وفهم بعض المدركات الأساسية في مجال العلوم والرياضيات والبيئة .

ومن الأمور التي ينبغي العناية بها في مرحلة الرياض ، وتنمية الاستعداد لتعلم القراءة ما يلي :

١- القدرة العقلية .
٢- العمر الزمني .
٣- التمييز البصري .
٤- القدرة الحركية .
٥- التمييز السمعي .
٦- النضج الجسمي والنفسي .
٧- العوامل الاجتماعية والثقافية .

ويمكن التحقق من الاستعداد للقراءة باستخدام أداة ، أو أكثر مما يلي :

١- اختبارات الذكاء .
٢- اختبارات القدرات الخاصة .
٣- اختبارات الاستعداد للقراءة .
٤- اختبارات التنبؤ بالفشل في القراءة .
٥- أحكام المعلمين .

وهذه بعض التوصيات التي تحقق إعطاء الفرصة لكل طفل كي يكون قارئًا متميزًا .

١٦٢

١- تأكيد حق الطفل بأن تتاح له جميع الفرص لكي يتعلم القراءة بفاعلية .

٢- توجيه مزيد من الاهتمام نحو تنمية قدرة الطفل على بناء المعنى من خلال تفاعل خبراته مع خبرات النص المكتوب .

٣- ضرورة إعادة النظر في أهداف تعليم القراءة في المراحل التعليمية المختلفة بحيث تتوافق مع الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة .

٤- توجيه نظر القائمين على تعليم القراءة إلى الاهتمام بمفهوم القراءة في ضوء الاتجاهات الحديثة في تعليمها .

٥- ضرورة إعادة النظر في أساليب تقويم تعليم القراءة في المراحل التعليمية المختلفة .

٦- ضرورة استخدام التكنولوجيا في تعليم القراءة والتوجه نحو القراءة الإلكترونية .

٧- توجيه نظر القائمين على تعليم القراءة بضرورة الاستفادة من استراتيجيات تدريس القراءة في المراحل التعليمية المختلفة .

٨- ضرورة ربط تعليم القراءة بالمشكلات الحياتية للمتعلمين عبر المراحل التعليمية المختلفة .

٩- ضرورة الاهتمام بالأنشطة القرائية الصفية واللاصفية في تعليم القراءة عبر المراحل التعليمية المختلفة .

١٠- التأكيد على العوامل المسهمة في القدرة القرائية ومنها قوة الإبصار ، والسمع ، والجوانب النفسية والانفعالية والثقافية .

١١- الاهتمام بإعداد معلم القراءة وبصفة خاصة في كليات ومعاهد إعداد المعلم، ويُقترح في هذا المجال إعداد معلم القراءة في المرحلة الابتدائية .

١٢- تحديد المستويات القرائية لدى المواطن العربي .

١٣- تنمية التفكير من خلال القراءة ؛ فاللغة هي لُحمة التفكير .

١٤- ضرورة الاهتمام بتنمية الرصيد اللغوي لدوره في زيادة الرصيد الفكري .

١٥- تنمية العلاقة بين الاحترام للذات والقراءة وتعلم الكتابة حتى نفهم العالم .

١٦- تعلم القراءة أمر معقد يتطلب معرفة الجوانب المسهمة في عملية القراءة ، وهي :

- تحديد البنية الصوتية .
- الاهتمام بالتفاعل مع النص المكتوب حسب بيئته .

١٧- الاهتمام ببرامج التوعية الأسرية ، وبناء عدد متنوع من تلك البرامج ؛ حتى تواجه احتياجات كل من الأسر والأطفال وتسهم في إثراء البيئة المنزلية .

١٨- ضرورة السعي لإيجاد نوع من التكامل بين نتائج البحوث العلمية وجهود المدرسة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال .

١٩- ضرورة سعي المتهمين بتعليم القراءة والكتابة نحو التنقيب عن مسار يُعيننُا على تفسير التباين في أداء التلاميذ ؛ حتى ينسجم ذلك التفسير مع الفكرة التي مفادها أن الوالدين والمعلمين والمخططين التربويين في مختلف المجتمعات يمكن أن يتعلموا من خبرات بعضهم البعض .

٢٠- السعي قدمًا نحو إثراء المناخ الثقافي والاجتماعي الذي يسهم بدوره في إثراء القراءة وتوسيع أهدافها والارتقاء بتلك الأهداف حتى تبلغ مستوى الاستمتاع وتسهم في بناء الإبداع .

٢١- الاهتمام بفكرة التميز في القراءة ، ووضع معايير علمية للحكم على التميز في القراءة ، ولا شك أن نسبة ٧٥٪ نسبة مقبولة لتحديد التميز فـي القراءة .

١٦٤

٢٢- الاهتمام بالمواد التعليمية الجذابة التي تساعد على الميل للقراءة ، والارتباط بها ومن ثَمَّ التميز فيها .

٢٣- الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال باعتبارها ممهدة للتميز في القراءة وبصفة خاصة أن كثيراً من الدول تعتبر مرحلة الرياض مقدمة للمرحلة الابتدائية ، ومن المفترض أن ينهي مرحلة الرياض وهو قادرُ على تعرف الرموز والأبجدية العربية ، وأن تنمو قدرته على تعرف وفهم المفردات والجمل التي تقدم إليه ، ومن ثَمَّ يدخل المرحلة الابتدائية ، وهو قادرُ على القراءة .

٢٤- ضرورة الإفادة من المدخل المنظومي في الاهتمام بالتدريب على الأصوات Phomics العربية ، باعتبار أن المدخل الصوتي يسود في معظم دول العالم ي تعليم القراءة بالنسبة للمبتدئين .

٢٥- الاهتمام بالقراءة التفسيرية والتأويلية والتي تتعلق بالبحث عن معنى آخر؛ فالقراءة التأويلية أعلى القراءات ، والتأويل هو محاولة ربط النص أو إرجاع النص إلى أصله وهو ـ أيضاً ـ محاولة إبحار في المعنى ونقل اللفظ من معناه الراجح إلى معناه المرجوح .

٢٦- ضرورة التحول من البنائية ذات المسار العام إلى البنائية ذات المسارات المتنوعة في بحوث القراءة والكتابة ؛ وذلك لسد الفجوة بين أداء التلاميذ الذين يأتون من خلفيات متباينة ، وأقرانهم الذين ينحدرون من مستويات تتسم بأنها ذات مسار عام .

٢٧- ضرورة تبني مداخل الأدب في تعليم القراءة في المراحل الأولى ، وتوعية الأسرة بأهمية هذا المدخل ، وتدريبها على كيفية توظيفه في إيجاد الدوافع الحقيقية والميول القوية التي تسهم في بناء قارئ مبدع .

٢٨- ضرورة توظيف التقنية في إعداد المقررات الدراسية .

٢٩- ضرورة توجيه المعلمين إلى ضرورة استخدام الأنواع المختلفة من الوسائط في تطوير مهارات الطفل الأساسية في القراءة والكتابة .

٣٠- توجيه عناية وزارة التربية والتعليم بضرورة تغيير التنظيم الاجتماعي للفصول الدراسية ، بحيث تكون متمركزة حول الطفل في تعلم أساسيات القراءة والكتابة .

٣١- ضرورة قيام مديريات التعليم بتزويد مراكز مصادر التعلم في المدارس الابتدائية بالقصص المناسبة لتحسين درجة الانقرائية لدى التلاميذ .

٣٢- تدعيم التعاون بين وزارتي التربية والتعليم والإعلام لتبني أفلام الأطفال التي تشجعهم على عادات القراءة والكتابة في سن مبكرة مع الترويج الإعلامي لذلك .

٣٣- على وزارة التربية والتعليم إعداد كتب إرشادية تفيد المعلمين في تخطيط مواقف التعليم وأنشطته ، بما يحقق تكامل فنون اللغة ومهاراتها ، واستراتيجيات تعلمها .

٣٤- تنمية اتجاه الآباء نحو القراءة من خلال وسائل الإعلام لإكساب أبنائهم عادة القراءة .

* * *

(١٦)

أفكار حول تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية

وسنتناول هذه الأفكار التي تدور حول تعليم القراءة والكتابة في أمور ثلاثة:

أولاً : القراءة والكتابة في عالم اليوم :

حينما نتحدث عن تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية فإنما نتحدث عن التعليم في المراحل التعليمية كلها ؛ لأن هذه المراحل تعتمد اعتمادًا كبيرًا على ما سبق تعلمه في المرحلة الابتدائية ، وبصفة خاصة تعلم القراءة والكتابة. لقد أثبتت كثير من البحوث أن فشل المدرسة الابتدائية في تعليم القراءة يعتبر فشلاً في أخطر مهامة من مهامها ، وهي تعليم القراءة والكتابة ؛ لأن القراءة تعتبر الأداة الأساسية للدراسة والتحصيل وتنمية الفكر وبناء الشخصية ، وما عدا القراءة من وسائل إن هي إلا وسائل مساعدة ، بل إن هذه الوسائل لن تكون ذات فعالية إلا إذا بنيت على أساس من الإتقان الجيد لمهارات القراءة ، فعلى سبيل المثال لن يفيد القارئ مستخدم «الشبكة الدولية للمعلومات» منها إلا إذا كان بالفعل قادرًا على القراءة الفعالة المؤثرة ، وإذا كانت القراءة لها هذه الأهمية ؛ فإن الكتابة ترتبط بها ارتباطاً جوهرياً ، حيث إن الكتابة هي المعبرة عن الفهم ، وهي المعبرة عن التفكير ، وهي وسيلة الفرد الأساسية لإظهار معارفه ومشاعره وانطباعاته عن الأشياء ، وإدراكه لها ، ومن ثَمَّ يوجه معظم الاهتمام في المدرسة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، وما محاولات الربط بين القراءة والمواد الدراسية المختلفة في المرحلة الابتدائية إلا محاولة من خبراء المناهج لتأكيد الدور الفعال للقراءة في دراسة المواد المختلفة وفي تحصيلها ؛ لذا لجأ كثير من الخبراء في تقديم المناهج العلمية

في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في كتب القراءة ، فنجد مثلاً مفاهيم مثل : الجاذبية ، والمغناطيسية ، والبخر ، والتكثيف . . . إلخ تقدم بصور مبسطة في كتب القراءة ، في شكل الحديث عن هبوط الثمار الناضجة على الأرض ، أو في شكل مرور السحاب في السماء ، وهطول الأمطار ، وعلاقة حرارة الجو بظاهرة البخر . . . إلخ .

ومن ثَمَّ ظهرت كتب كثيرة تحمل عناوين مختلفة تدل كلها على أن اللغة بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة ، إنما هي نسيج واحد ومتشابك ، لحمته وسداة القراءة ، التي تحمل كل العلوم والفنون والآداب ، ومن أشهر الكتب التي ظهرت حديثاً في هذا المجال كتاب : «اللغة هي كل المنهج في الصفوف الأولى « Whole Language Across the Curriculum » ومن أجل هذا ظهرت تقسيمات القراءة بحسب المحتوى المقروء ، وهي :

١- القراءة للقراءة . " Developmental Reading"

٢- القراءة للتعلم أو الوظيفة . "Functional Reading"

٣- القراءة للمتعة والتسلية . "Recreation Reading"

والقراءة للتعلم أو القراءة الوظيفية هي التي جعلت كثيرًا من العلماء في مجال علم النفس اللغوي ، وفي مجال علم الاجتماع اللغوي يوجهون النظر إلى فهم عملية القراءة بدلاً من التركيز على طرائق تعليم القراءة ، وعلى سبيل المثال يرى « جود مان Goodman, Kenneth » . لقد كان « جود مان» مهتماً بالعلاقة بين الفكر (Psycbo) واللغة (Linguistics) وقد تأثر في هذا الاتجاه بكل من « بياجيه وفيجو تسكي وديوي» وقد طبق فكرته في هذه في مجال القراءة ، ليبين مدى العلاقة بين الفهم في القراءة ، واللغة ؛ وذلك بأن أجري بحثًا طلب فيه من التلاميذ أن يقرءوا قطعًا مختلفة في مواقف طبيعية في الفصل ، وكي يقيس قدرتهم في القراءة طلب منهم أن : يعيدوا قص القصة التي قرءوها وقام هو بعد أخطائهم في القراءة .

ومن هذين الإجرائين تحلل الأخطاء التي عندهم ، وتعرف أسباب لماذا يترك الأطفال قراءة بعض الحروف أو الكلمات،ولماذا يبدلون ولماذا يضيفون.

لقد أدت بحوث «جودمان» إلى ما يسمى بنموذج «جودمان» للقراءة ، وإلى إنجاز طريقة جديدة لضبط تقويم القراءة «تسمى بتحليل سوء الاستخدام»أو Miscue Analysis وقد صدر كتاب شهير له «جودمان» بعنوان : «الطبيعة النفسية اللغوية لعملية القراءة» وتوصل «جودمان» من خلال دراساته وبحوثه إلى أن القراءة لا تكون فقط بعملية التعرف على الحروف حرفاً بعد الآخر ، بل إنه وجد أن القارئ يقوم بعدة عمليات مختلفة ، وتخمينات متواصلة حتى يُكوِّن المعنى من النص الذي أمامه كما يذكر «جودمان» أن تعداد أخطاء القارئ لا تكون منه قارئًا جيدًا لكن المطلوب في هذا المجال أن تحلل الأخطاء ، وتعرف الأسباب التي وراءها ، ومن ثَمَّ يمكن العمل العلاجي للأخطاء التي يحدثها القارئ ، مثل القفز فوق الكلمات والإبدال والحذف والإضافة .

وتذكر السبعينيات والثمانينيات بكثرة البحوث التي ظهرت متعلقة بجوانب علم النفس اللغوي ودوره في النظر إلى عملية القراءة ، لقد أحدثت هذه البحوث تغييرات جوهرية في النظر إلى مهارة القراءة ، وغيرت كثيراً من المفاهيم التي كان ينظر بها إلى القراءة ، ولعل استقرار مصطلح القراءة كان أهم نتائج هذه الدراسات ، وقد نظر إلى القراءة على أنها عملية فكرية لغوية "Reading is a thought - Language Process" ومواد تعليم القراءة ينبغي أن تكون مواد ذات معنى وفائدة بالغة للمتعلم ، وتتبنى المدخل الكلي في تعليم اللغة وتقديمها .

ويُعنَي بالمدخل الكلي أو "Holistic Approach" في تعليم اللغة الجمع في وقت واحد بين تعليم القراءة والكتابة .

وقد يكون من المهم هنا أن نقدم تعريفًا للقراءة والكتابة في ضوء بحوث علم اللغة النفسي لنبين العلاقة بين هذين الفئتين :

ثانيًا : العلاقة بين القراءة والكتابة :

يرى مدرسو اللغة أن القراءة هي عملية استخراج أو بناء المعنى بالتفاعل مع المكتوب ، وربط الخبرة الحالية بالخبرات السابقة .

هذه العملية وتتكون من أمرين هما :

التمثيل "Assimilation" والتنظيم أو الفرز "Accommodation" فالقارئ أولاً يلتقط ما هو مكتوب ، ويتنبأ بالمعنى أو يأخذ فكرة عامة ثم بعد ذلك يراجع القارئ ما تنبأ به ليؤكده فإنه يتحرك إلى عينة أخرى من النص المكتوب وإذا رفض القارئ ما يتنبأ به فإنه يكيف أو يعدل تنبؤه ، ثم يستمر بعد ذلك في القراءة في النص المكتوب ، يتصفح ، ثم يتنبأ ، ويؤكد ، ويستمر في عملية القراءة ، ويربط القارئ بين ما يقرأ والمعرفة السابقة ، وعمق الفهم يرتبط أو يحد بنوع تنبؤات أو تفسيرات القارئ ، وبنوع النص المقدم ، وبالمعرفة السابقة . إن عملية القراءة نشاط تفاعلي بين الطفل أو القارئ الذي يتعلم وبين الصفحة المطبوعة التي يحاول جاهدًا أن يخرج منها بالمعنى .

٢ - عملية الكتابة :

إن النظرة إلى الأطفال على أنهم بناة المعنى مما يقرءون ، تنطبق ـ أيضاً ـ على الأطفال في نموهم الكتابي ؛ فالكاتب يختاره الفكرة التي يود أن يعبر عنها ، ويختار الكلمات والرموز المكتوبة التي تحمل هذه الأفكار ، فالكاتب يبني النص اللغوي ويراجعه ليتأكد من أن الأفكار التي أرادها قد عبر عنها بدقة. ولعل من أهم عوامل تحقيق أغراض الكتابة المختلفة داخل الفصل أن يخلو مناخ الدراسة من التهديدات بالفشل ، أو التهديدات بارتكاب مخاطر حين يكتب التلاميذ .

ولعل من الجديد في مجال تعليم الكتابة أن تنمو جنبًا إلى جنب مع تعليم القراءة بدلاً من الانتظار حتى يتقن المتعلم مهارات القراءة .

لقد أصبحت الكتابة نشاطًا أساسيًا في عملية التعلم كلها . فهنا الآن مراكز الكتابة وأنشطة الكتابة المستقلة موجودة بكثرة في كثير من المدارس الابتدائية . وهناك باحثان كبيران في مجال تعليم اللغة هما « ماري كلاوي Marie Clay»، و« دونالد جريقس Donald G» كان لهما دور كبير في تأكيد المعنى الذي أشرنا إليه من قبل ، وهو أن يسير تعليم الكتابة جنبًا إلى جنب مع تعليم القراءة ، بل إن « ماريا كلاي» ذكرت في دراساتها أنه يمكن أن يبدأ بتعليم الكتابة حتى قبل تعليم القراءة ، وبالنسبة لدور الكتابة في تعليم القراءة ذكرت أن الكتابة المستقلة « Independent Writing» يمكن أن تكون أداة مساعدة بالنسبة لأطفال المدرسة الابتدائية في تعلم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والإنجاز في مواقف وظيفية ذات معنى ، ولعل من أخطر النتائج التي توصل إليها أن الكتابة لا تعلم من خلال ملء كراسات التدريب « Work book»؛ إنها مثل القراءة تعلم من خلال الأنشطة ذات الصلة بالأنشطة الكتابية ذات المعنى . إن العلاقة بين القراءة والكتابة ما تزال مجالا لكثير من الدراسات والبحوث ، ولكن يتبقى أمر مهم وهو أن التلميذ كي يتحرر من الأمية يتأثر بالمفاهيم المتاحة عن القراءة والكتابة وبدورهما في تحصيل الفكر والتعبير عنه .

ومن اللحظة الأولى لتعليم الكتابة على المدرس أن يسأل الأطفال ليكتبوا شيئًا ما عن أنفسهم ، ويقرءوه ، ويمكن ـ أيضاً ـ أن يقوموا برسم ما كتبوه ويمكن ـ أيضاً ـ أن يرسم الأطفال أولاً ما يودون أن يرسموه ، ثم يقومون بعد ذلك بالتعليق على هذه الرسوم ، وقراءة ما يكتب أمر مهم جدًا في المراحل الأولى من تعليم اللغة ؛ إذ أن هذا الإجـــراء يساعـــد على الفهم أكثر ، ويساعد ـ أيضًا ـ على تقبل الكتابة ، وفي الكتابة ينبغي أن يكون التأكيد في البداية على المعنى ، أو على المحتوى ، وبالتدريج حينما يتعلم التلاميذ أكثر عن الحروف

وعن الكلمات والجمل ، فإن نظرهم يلفت بعد ذلك إلى ميكانيكيات الكتابة ، ومن المهم أن يتبادل الأطفال تعزيزًا فوريًا على ما يكتبون بصرف النظر عن الصحة والخطأ في الهجاء ونظم التراكيب اللغوية .

كذلك من المهم أن يعرف المعلمون أن الكتابة ليست إنتاجًا ، إنما هي عملية معقدة تتطلب مجموعة من الأنشطة قبل الكتابة وفي أثنائها ، وبعد الكتابة ، كما أن عليهم أن يعرفوا ـ أيضاً ـ أن تقويم الكتابة يتطلب جهدًا فائقًا في تحديد عناصر النص المكتوبة ، وتقدير الدرجة التي تعطي لكل عنصر من هذه العناصر .

إن الكتابة هي المرآة التي تظهر فيها كل عناصر القدرة اللغوية لدى الفرد ، وهي المقياس الذي لا يخطئ أبدًا في تحديد القدرات الفكرية واللغوية للأفراد .

العلاقة بين القراءة والكتابة علاقة جدلية ، تؤثر القدرة القرائية في القدرة على الكتابة ، كما تؤدي الكتابة دورًا مهمًا في تنمية القدرة على القراءة ، ويلحظ هذا جليًا من البحوث العلمية المختلفة ، ولقد كان التقرير الشهير لمكتب البحث التربوي والتنمية بالولايات المتحدة إشارة واضحة إلى هذا ، عنوان التقرير : «لنكن أمة قارئة» "Becoming a nation of Readers" الذي نشر عام ١٩٨٦م لقد ذكر في التوصيات :

١- إن برنامج الاستعداد لتعليم القراءة في الرياض ينبغي أن يركز على القراءة والكتابة واللغة الشفوية .

٢- ومعلومًا القراءة ينبغي أن يضعوا خطة لتحديد الأهداف .

٣- على الأطفال أن يقضوا وقتاً أطول في القراءة المستقلة .

٤- وعليهم أن يقضوا وقتًا أطول في الكتابة .

٥- وبالعكس عليهم أن يقضوا وقتًا أقل في حل تدريبات الكتب .

وذُكِرَ في هذا التقرير ـ أيضاً ـ : أن البحوث الحديثة ركزت على أهمية النظر إلى العلاقة بين القراءة والكتابة فبعض الباحثين يرون أن العلاقة بين هذين الفنين علاقة عضوية وأنهما عملان يتبادلان التأثير والتأثر Reciprocal وقد أظهرت البحوث أن أنشطة الكتابة متصلة اتصالاً وثيقًا بالقراءة ، ولها تأثير إيجابي على قدرات الفهم في القراءة ، وقد ركزت البحوث في هذا المجال ، مجال العلاقة بين القراءة والكتابة على أن الكتابة بأنشطتها المختلفة تساعد مساعدة فعالية لي فقط في تنمية الفهم في القراءة ، بل تساعد ـ أيضًا ـ على أن تتحول الثروة اللغوية من المستوى السلبي Passive vocvulary إلى ما يسمى بالثروة اللغوية النشطة Active Vocabulary أي أن تصبح الكلمات والتراكيب المستخدمة في الأنشطة اللغوية أكثر من تلك التي تستخدم ـ فقط ـ لمجرد فهم ما يسمع أو يقرأ ، ويساعد هذا بدوره على الطلاقة الفكرية والطلاقة في القراءة . كذلك الطلاقة في الحديث .

لقد أشار « ديفيد بيرسون David Person» إلى ما يسمى بثورة الفهم في القراءة « Comprehension Revolution» هذه الثورة هي في الأساس هدف الانتقال من النظرة التقليدية للقراءة في ضوء النظرية السلوكية إلى النظر إلى القراءة من وجهة نظر علم النفس المعرفي .

ونختم قولنا بالآيات الكريمة : ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (العلق:١).

لقد بدأت الآيات بالقراءة ، التي تعنى النظر والتدبر وتكوين الأفكار وانتهت بالقلم أداة الكتابة ، وبين القراءة والكتابة تنمو الثقافة وتتسع الحضارة ، لقد صدق الله حيث يقول : ﴿ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ ﴾ (العنكبوت:٤٣) وما أروع حديث الرسول ﷺ حيث قال : « **اعد عالمًا أو متعلمًا أو مستمعًا أو محبًا ولا تكن الخامسة فتهلك**».

ثالثاً : واقع تعليم القراءة والكتابة :

هذا بالنسبة للاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية ، وللعلاقة بينهما ، أما بالنسبة للواقع فإن هناك أدلة كثيرة من الدراسات العلمية ومن الميدان تدل على أننا نعيش مأساة حقيقية ليس فقط بالنسبة لتعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالبلاد العربية ، بل بالنسبة لتعليم جميع المواد الدراسية على امتداد المراحل التعليمية المختلفة ، ولكن الخطورة والمأساة في تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية أوضح وأعنف ؛ لأن تعلم المواد الدراسية المختلفة يعتمد على الكفاءة في كلا الفنين ؛ القراءة والكتابة .

لقد ذكر كثير من العلماء والباحثين والمهتمين بالقضايا الاجتماعية والتربويين في الوطن العربي ، ذكر هؤلاء أنهم مشفقون وخائفون على مستقبل هذا الجيل الذي لا يكاد يقرأ أو يكتب بلغته القومية ، التي هي مصدر القوة ، وضمان المستقبل ، وأساس الهوية . من كان يصدق أو يتخيل أن تلميذًا في نهاية المرحلة الإعدادية ، أي بعد دراسة اللغة العربية تسع سنوات لا يكاد يقرأ أو يكتب؟ بل من الذي كان يتخيل أو يتصور أن خريجي الجامعات يخطئ معظمهم في هجاء كثير من الكلمات ، على أنها أصبحت سمة عامة لا يخجل منها أحد أن نخطئ في الحديث باللغة العربية ، وأن نخطئ في الكتابة بها ، علاوة على النظرة الدونية للغة العربية وتراثها والمدافعين عنها .

وهناك عوامل كثيرة أدت إلى ضعف مخرجات تعليمات القراءة والكتابة ، لعل من أخطرها أن المدخلات يشوبها كثير من القصور ويتجلى ذلك ـ غالبًا ـ في :

- ضعف إعداد المعلم .
- ضعف المقررات والمواد التعليمية .
- كثافة الفصول .

- انعدام الأنشطة .
- غياب التقنيات الحديثة .
- اختفاء المكتبات المدرسية تقريبًا .
- الاعتماد على كتاب واحد لجميع الفئات والأعمار والبيئات .
- النقل الآلي .
- عدم توافر الرعاية الصحية والاجتماعية والغذائية للتلاميذ .

والعجيب أن أحدًا لا يحرك ساكنًا ، بل إنا سمعنا من المسئولين عن التعليم في وقت سابق أن كثيرًا من الدول تحاول اللحاق بمصر في مشروعاتها التربوية ، وأن اليونسكو ترى أن التعليم في مصر ارتقى وأصبح نموذجًا يُحتذَى به !!

* * *

١٧٥

(١٧)

(القراءة وتنمية التفكير)

نتناول هنا « تنمية التفكير » باعتباره أهم مكونات الإنسان فعلى الرغم من أهمية البعدين الآخرين في بناء الإنسان وهما البعد الوجداني والبعد الجسمي إلا أن الجانب العقلي يبقى أهم هذه الجوانب ؛ لأنه يناط به المسئولية الدينية والاجتماعية ، وعلى أساسه تتقدم الحضارة البشرية ، فقد ذكر علماء الأنثروبولوجي أن الذكاء الإنساني هو أساس حضارة البشر ، وعليه توقف انتقال الإنسان من عصر إلى عصر ، ومن مرحلة تاريخية إلى أخرى حتى وصلنا إلى عصر ما يسمى بعصر ما بعد الحداثة على حد تعبير الأستاذ السيد ياسين ذلك العصر الذي يتسم بثورة المعلوماتية ،

وسوف نتناول في هذه الكلمة أمرين مهمين متصلين ببعضهما أكمل اتصال ، وهما :

١- التفكير وعلاقته باللغة وبعملية التعلم .

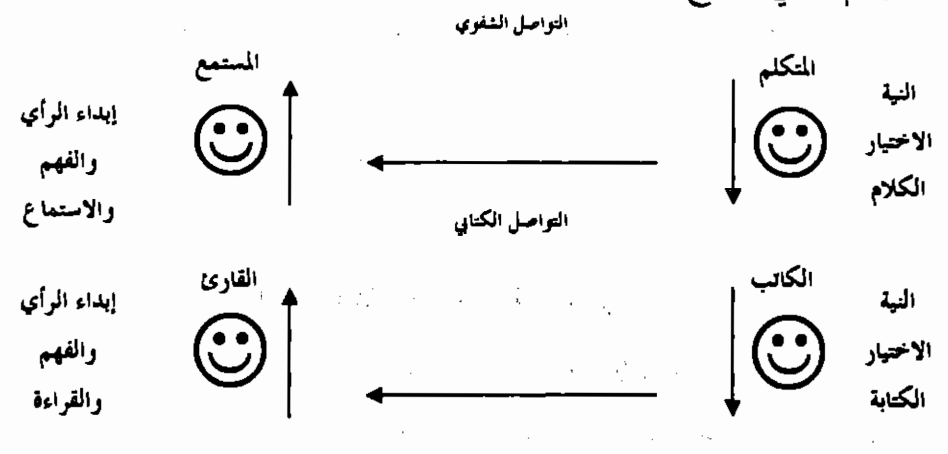
٢- التفكير والقراءة .

أولاً : التفكير وعلاقته باللغة ، وبعملية التعلم :

العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة وثيقة إلى حد أن أطلق أحد الباحثين على التفكير « الكلام الداخلي » "Internal Speech" وأضافه إلى فنون اللغة ، وأصبحت فنوناً خمسة هي : الاستماع والحديث والقراءة والكتابة وأخيراً يأتي التفكير الذي هو لُحمة وسائل فنون اللغة ، وهو جوهر اللغة ولبها ، وقد لخص أحد الباحثين العلاقة بني اللغة والتفكير في أن اللغة ذات بعدين بُعدٌ

لفظي وبعد فكري ، يصير البعد اللفظي في البنى الفوقية الكلمات والعبارات والجمل . والبنى التحتية : التفكير ؛ أي أن التفكير هو الوجه الآخر للغة ،واللغة هي الوجه الآخر للتفكير .

فقد ذكر أحد الباحثين أن الجانب الفكري يمثل النشاط اللغوي سواء لدى المرسل أو المستقبل ، وسواء لدى المتكلم أو المستمع ، أو لدى الكاتب أو القارئ فعلى سبيل المثال حين يود الشخص أن يخاطب شخصًا آخر فإنه أولاً ينوي أو يتجه إلى التواصل لغويًا مع الآخر ، ويختار بعد ذلك العبارات أو الجمل التي يود أن يستخدمها ، ويأتي أخيرًا الحديث اللغوي وفي هذه الحال ، يأتي الحديث أو الكلام وفي المقابل ينقل الحدث اللغوي في صورة ذبذبات صوتية إلى المستمع عبر الأثير ، ويحدد ما يسمى بالاستماع أو الإنصات ، ويلي ذلك الفهم ثم يلي ذلك التفسير أو التأويل أو أخذ القرار بالسكوت أو السرد على المتكلم ويقال مثل هذا عن مؤلف التواصل الكتابي والرسم التالي يوضح هذه النقطة :



ويعني هذا أن التواصل اللغوي يعتمد أول ما يعتمد على التفكير ، لذلك يتجه التربويون منذ فترة ليست بالقصيرة إلى دعوة المعلمين إلى أن يطلبوا من تلاميذهم أن يتكلموا ـ فقط ـ عما يفهمون وألا يكتبوا شيئًا لا يفهمونه وأن

الخطوة الأولى في أي عملية تواصل لغوي هي التفكير فيما يقال أو يكتب قبل أن يفتح الفرد فمه ، أو يملك قلمه ، ويعاب دائمًا على الشخص أن يكون عقله في أذنيه ، وأن يكون في صورة مكررة ممن يسمع له أو يقرأ وبصفة عامة .

١- اللغة أساس عملية التفكير :

فهناك ارتباط كبير بين نمو الكلام ونمو التفكير ، والمعاني التي تمثلها الكلمات وهي المادة الخام التي يستخدمها العقل في عملية التفكير بصورها المختلفة ، ولذلك نرى الأصم وهو من فقد القدرة على سماع اللغة والتحدث بها لا يرقى فكره إلى المستوى المجرد من التفكير .

٢- اللغة تصاحب عملية التفكير :

تتشابه اللغة والتفكير في أنهما يتطلبان نفس العمليات الأساسية التي يعتمدان عليها ، وهي القدرة على التجريد والتصوير وتكوين الفئات والمجموعات ، وهي قدرات مطلوبة في استخدام اللغة والتفكير في مستوييهما العاليين . وفي الحقيقة يمكن القول : إن اللغة والتفكير عملية واحدة ، لقد كتب الفيلسوف الألماني « كانت» التفكير هو الكلام النفسي وأشار « والجسون» إلى أن التفكير استخدام غير صوتي للغة ، ولقد قال الشاعر العربي :

إن الكلام لفي الفؤاد وإنما ... جعل اللسان على الفؤاد دليلا

٣- اللغة تعبر عن التفكير :

منذ الطفولة المبكرة تنمي الكائنات الإنسانية العمليات الداخلية التي تتمثل في الإحساسات والإدراكات وتختزنها في الذاكرة وتستوعبها فيما بعد حتى في حالة عدم وجود المثير الذي أدى أصلاً إلى هذه الإحساسات أو الإدراكات .

ورموز اللغة أو العمليات الداخلية التي توجد في رموز اللغة لدى الفرد يمكن باستمرار أن تشكل التفكير وتحدد اتجاهه ، وهي تمثل تنظيمات العمليات الداخلية المحصلة عن طريق التعلم أو الخبرات الماضية . يقول

١٧٩

« فيجوتسكي » في كتابه « اللغة والتفكير على لسان شاعر يدعى « مانداستام » حين نسيت الكلمة التي أردت أن أقدمها ، عاد فكري إلى دائرة الظلال .

إن العلاقة بين اللغة والفكرة علاقة قوية ، وهي تمثل علاقة جدلية يؤثر أحدهما في الآخر ، ويتأثر به فاللغة وسيلة أساسية لبناء المعارف والمفاهيم ، والأفكار ، وهذه وسيلة أساسية لتنمية القدرة اللغوية لدى الفرد لقد عبر « شيشرون » الخطيب الروماني الشهير عن هذه العلاقة الجدلية بقوله : « لا يمكن لفرد أن يكون بليغًا أو فصيحًا حين يتحدث في موضوع لا يفهمه » أي أن اللغة البليغة نتاج فكر واضح مفهوم ؛ ولذلك تعتبر العناية بالتفكير من أوليات أهداف تعليم اللغة ، بل تعليم المواد الدراسية المختلفة .

وقد شغل هذا الأمر بال كثير من المربين والفلاسفة والعلماء ، بدأ الحديث في هذا الموضوع « أفلاطون » حين ذكر أن العلاقة بين المعرفة والعقل علاقة فطرية ، بدأت حين كان الناس في عالم الذر ، وكانت الفيوضات الإلهية وحملت كل نفس معها قدرًا من المعرفة ووظيفة المعلم في هذه الحال هي إيقاظ العقل لتذكر ما كان يعرفه والتذكر لا يأتي إلا بالتكرار والتمرين والحفظ عن ظهر قلب "Rote Memory" وظلت هذه الفكرة سائدة في الأوساط الفلسفية والتربوية حتى أتى « بستالوتزي » الفيلسوف السويسري في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر (١٧٤٦- ١٨٢٧م) وأشار إلى أن العقل الإنساني عبارة عن صفحة بيضاء "Tabula Rasa" ، وأنه مجموعة من الملكات "Faculties"، وأن وظيفة عملية التدريس هي النقش على هذه الصفحة البيضاء، وإيقاظ الملكات بالحفظ والتكرار ، وما ليس لديه ملكة معينة لا يمكنه أن يتعلم . لقد كانت هذه الرؤية الجديدة بمثابة ثورة كبيرة على الاتجاه في المدرسة المثالية التي قادها أفلاطون وسيطرت على الأوساط التربوية عدة قرون أما « هاربارت » الفيلسوف الألماني الشهي (١٧٨٢-١٨٥٢م) فقد نفى أن يكون العقل مجرد صفحة بيضاء ، ينقش عليها المعلم ما يشاء ، ونفى أن

يكون العقل مجرد مجموعة ملكات ، تظهر بالتدريب والتكرار والتعلم القائم على الحفظ . لقد ذكر « هربارت » أن العقل الإنساني نظام نشط سيتقبل المدركات "Perceptions" عن طريق الحواس ويخضعها لمجموعة من العمليات تبدأ ـ ربما ـ بالتعرف والتذكر ، والإحاطة ، أو الفهم ، وتسير عملية الفهم ـ بعد ذلك ـ إلى منتهاها مارة بالجمع والتصنيف ، والفرز والنقد ، والتحليل ، والتركيب ، وأخيرًا بالإبداع والابتكار ، أو خلق شيء جديد لم يكن موجودًا من قبل ، ويظهر ذلك بوضوح لدى المخترعين ، وكبار المؤلفين ، والعلماء ، والفلاسفة ، وعلى هؤلاء يعتمد الجنس البشري في الارتقاء من مرحلة حضارية إلى مرحلة أخرى .

ومنذ ذلك الحين ـ منذ نهاية القرن التاسع عشر ـ اتُّجِهَ في التفكير إلى التركيز على الفهم ، وعلى تنمية جوانب التفكير ، وظهرت مصطلحات كثيرة في تدريس علم النفس التربوي وغيره مثل : الذكاء ، والقدرات العقلية ، والقدرات الطائفية ، والذكاءات المتعددة ، وما وراء المعرفة . . . إلخ .

وإذا كان الاهتمام بالتفكير وبتنميته قد ظهر مؤخرًا في الأوساط الفكرية والتربوية فإن الدين الإسلامي قد اعتمد اعتمادًا كبيرًا ـ علاوة على مخاطبة الوجدان ـ على مخاطبة العقل والفكر ، ودعا إلى النظر في ملكوت السموات والأرض وربط بالعقل العلم والمعرفة ، والتدين ، وعبادة الله سبحانه وتعالى ، لقد صدق الإمام البوصيري حين ذكر في « البردة » :

لم يمتحنا بما تعيي العقول به حرصاً علينا فلم نرتب ولم نهم

إن الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة التي تدعو إلى الاهتمام بالنظر والفكر أكثر من أن تذكر في هذا المقام ولكن يكفي أن نذكر من الآيات :

﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُولِي ٱلْأَلْبَٰبِ﴾ (آل عمران:١٩٠)

﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ ﴾ (محمد:٢٤)

﴿ أَوَلَمْ يَنظُرُواْ فِى مَلَكُوتِ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَىْءٍ ﴾

(الأعراف:١٨٥)

﴿ أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴾ (الغاشية:١٧)

﴿ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾

(ق:٣٧)

وينعي القرآن الكريم على هؤلاء الذين يتبعون من سبقهم ولو كانوا على ضلال ﴿ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَـٰرِهِم مُّقْتَدُونَ ﴾

(الزخرف:٢٣)

وقد علق أحد المفسرين على قوله سبحانه وتعالى في أول ما نزل من القرآن الكريم على سيدنا محمد ﷺ :

﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَـٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (العلق:١-٥) .

لقد بدأت الآيات بالقراءة وانتهت بالكتابة ؛ والقراءة هنا تعني النظر والتفكير، والتدبر مستعينًا بالله سبحانه وتعالى الذي علم الإنسان وهداه بالفطرة إلى العلم، وإلى القلم الذي هو ـ مع القراءة ـ وسيلة العلم والمعرفة ، وقال أيضًا :

لقد وُلِدَ الإنسان من جديد باستمداد قيمه من السماء لا من الأرض واستمداد شريعته من الوحي لا من الهوى ، لقد تحول خط التاريخ كما لم يتحول من قبل قط وكما لن يتحول من بعد أيضاً ، وكان هذا الحديث هو مفرق الطريق . وقامت المعالم في الأرض واضحة عالية لا يطمسها الزمان ، ولا تطمسها الأحداث ، وقام في الضمير الإنساني تصور للوجود وللحياة وللقيم لم يسبق أن اتضح بمثل هذه الصورة ، ولم يجيء بعد تصور في مثل شموله ، وفصاحته وطلاقته من اعتبارات جميعًا مع واقعية وملاءمته للحياة الإنسانية .

وفي كتابه «التفكير فريضة إسلامية» ذكر «عباس العقاد» من مزايا القرآن الكثيرة مزية واضحة يقل فيها الخلاف بين المسلمين، وغير المسلمين؛ لأنها تثبت من تلاوة الآيات ثبوتًا تؤيده أرقام الحساب ودلالات اللفظ، اليسير قبل الرجوع في تأييدها إلى المناقشات والمذاهب التي قد تختلف فيها الآراء. وتلك المزية هي التنويه بالعقل والتعويل عليه في أمر العقيدة وأمر التبعة والتكليف.

والقرآن الكريم لا يذكر العقل إلا في مقام التعظيم والتنبيه إلى وجوب العمل به والرجوع إليه، ولا تأتي الإشارة إليه عارضة ولا مقتضبة في سياق الآية، بل تأتي في كل موضع من مواضعها مؤكدة جازمة باللفظ والدلالة، وتتكرر في كل معرض من معارض الأمر والنهي التي يحدث فيها المؤمن على تحكيم عقله أو يلام فيها المذكر على إهمال عقله وقبول الحجر عليه، ولا يأتي تكرار الإشارة إلى العقل بمعنى واحد من معانيه التي يشرح النفسانيون من أصحاب العلوم الحديثة، بل هي تشمل وظائف الإنسان العقلية على اختلاف أنواعها وخصائصها، فلا ينحصر خطاب العقل في العقل الوازع ولا في العقل المدرك ولا في العقل الذي يراد به التأمل الصادق والحكم الصحيح، بل يعم الخطاب في الآيات القرآنية كل ما يتسع إلى الذهن الإنساني من خاصية أو وظيفة وهي كثيرة.

ويقول «العقاد» في كتابه «الإنسان في القرآن»:

إنسان القرآن هو إنسان القرن العشرين ولعل مكانه في هذا القرن أوفق، وأوثق من أمكنته في كثير من القرون الماضية؛ لأن القرون الماضية تلجئ الإنسان إلى البحث عن مكانه في الوجود كله وعن مكانه بين الخلائق الحية على هذه الأرض، ما مكان الإنسان من الكون كله؟ وما مكانه من هذه السيارة الأرضية بين خلائق الأحياء؟ . . . إلخ من الأسئلة، وهي أسئلة لا جواب لها في غير عقيدة دينية تجمع للإنسان في صفوة عرفانه بدنياه وصفوة إيمانه بغيبها

١٨٣

المجهول ، وتجمع له زبدة الثقة بعقله ، وزبدة الثقة بالحياة ، حياته وحياة سائر الأحياء والأكوان .

ثانياً : التفكير والقراءة :

احتل موضوع القراءة مركزًا مرموقًا في مجال الدراسات التربوية منذ أواخر القرن التاسع عشر ، وما تزال تحتل هذا المركز ـ إلى الآن ـ وذلك بسبب إجماع كل المربين والمشتغلين بالتعليم على أن القراءة هي المدخل الرئيس للتعلم ، والمدخل الرئيس لرقي الشعوب بل ورفاهيتها ، بل ولارتباط القراءة بكل نشاط إنساني ، بل ولارتباط الريادة في المجتمع المعاصر بالقراءة ، فالشعب القارئ هو الشعب القائد ، وترتبط مكانة الفرد اجتماعيًا ـ في الغالب ـ بقدرته على القراءة .

من هنا تُخصَّص لبرامجه كثير من الأموال وتُخصَّص لبحوثه ـ أيضًا ـ كثير من النفقات ، علاوة على المشاريع التي تتبناها الدول من أجل التشجيع على القراءة ، وتنمية قدرات الفرد اللغوية في مجال القراءة ، وقد ظهر ذلك جليًا في برنامج القراءة للجميع وفي «مكتبة الأسرة» في مصر كما ظهر ـ أيضًا ـ في مشروعات القراءة للكل "Reading for all" في الولايات المتحدة .

وقد بدأت الدراسات العلمية في القراءة المبكرة في فرنسا وألمانيا قبل أن تبدأ في الولايات المتحدة بزمن قليل ، على أن بداية القرن العشرين شهد تطورًا واضحًا في بحوث القراءة وتعليمها ، وكان لجامعة «السيكاجو» دور واضح في تشجيع بحوث تعليم القراءة .

وبصفة عامة تؤدي القراءة عدة وظائف من أهمها تنمية الجانب الفكري ـ لقد ذكر كثير من الباحثين على رأسهم « والبس "Walpes":

أن القراءة تؤدي عدة وظائف للفرد وترتبط هذه الوظائف بالدافعية التي تدفع القارئ للقراءة ، وبالرضا الذي يحل به حين يقرأ ، وتتحقق هذه الوظائف ـ عادة ـ نتيجة للتفاعل بين خبرات القارئ ومحتوى الكتاب الذي يقرأه ؛ هذه الوظائف هي :

١- الوظائف المعرفية ، وقد يضاف إلى هذه الوظيفة الجانب العملي ، وتتعلق هذه الوظيفة ـ في الغالب ـ بالجانب الفكري أو العقلي وما يتطلب ذلك من كفايات نظرية أو أداءات عملية .

٢- الوظيفة الجمالية "Aesthetic" وهي تتضمن تذوق الجانب الجمالي في النص المكتوب وفي الأسلوب .

٣- الوظيفة الاجتماعية "prestige" ؛ وهي تتضمن الشعور بالذات ، وتقليل الشعور بالدونية .

٤- الوظيفة النفسية ؛ وهي تعني تقوية أو تنمية اتجاهات الشخص وميوله ، ومراجعة أفكاره ومعتقداته .

٥- الوظيفة الترفيهية ؛ وهي تعني الراحة والشعور بالسرور ومقاومة الاضطرابات النفسية ، وإرجاء وقت الفراغ في أمور مفيدة .

وإذا كانت الوظيفة المعرفية والفكرية أهم وظائف القراءة ؛ فإن الباحثين منذ مطلع القرن العشرين يحاولون أن يجيبوا عن مجموعة من الأسئلة المهمة مثل :

- هل القراءة فن استقبال فقط ؟
- ماذا تعني بالقراءة ؟
- ما العوامل الاجتماعية المختلفة التي أدت إلى تطور مفهوم القراءة ؟

وغير ذلك من الأسئلة المرتبطة بهذا الفن العظيم من فنون اللغة ، التي أنعم الله به على بني البشر .

١٨٥

هل يأخذ القارئ المعنى أو الدلالة مما يقرأ؟ أو هو الذي يعطي المعنى لما يقرأ؟ أو هو الذي يتفاعل مع النص؟ حقيقة الأمر أن القراء الضعاف يأخذون المعنى من النص ولا يبذلون جهدًا واضحًا لفهم النص أو تفسيره أو الاستنتاج. من ثمَّ يُطلَق على هذا النوع من القراءة : القراءة الببغاوية "Parrot Reading" . ولا ينسجم هذا النوع من القراءة مع تكوين المواطن القادر على اتخاذ القرار أو القادر على إبداء رأيه أو القادر على الإبداع ، أما القراء المتميزون فهم الذين يتفاعلون مع النص ويعطون المعنى لما يقرءون ، ويميزون الحقائق من الأباطيل ، ويقيمون الأدلة على انحياز الكاتب أو عدله أو استقامته ، وهذا هو المواطن التي تعمل كل الفلسفات التربوية الحديثة على تكوينه ، وقد ترتب على هذه النظرة اتجاهات مختلفة أو مفاهيم جديدة للقراءة ، ولنماذج تعلم القراءة ، ولدور القراءة في تنمية المواطن والمجتمع :

القراءة في أحدث تعريفاتها تعني عملية بناء المعنى من الخطاب اللغوي المكتوب ؛ أي أن القراءة في جوهرها عملية فهم وبناء المعنى الكلي من السياق اللغوي ، فإذا تمت القراءة دون فهم المعنى فإنها لا تعدو أكثر من مجرد نطق الأصوات وترديدها . هنا وجب الاهتمام بالجانب المعرفي في القراءة ، والجانب الفكري فيها ، وعموماً ترتبط القدرة العقلية العامة بالقدرة على القراءة ، كما ترتبط القراءة بالخبرات الثرية للفرد ، وبمقدار ما لديه من مفاهيم ومعارف ترتبط بالنص الذي يقرأه .

وفي النماذج الثلاثة التي تحدث عنها «ألبرت هاريس» في كتابه القيم «كيف نزيد من القدرة على القراءة» ذكر أن هناك ثلاثة نماذج للقراءة هي :

١- نموذج التركيز على الكلمة المكتوبة .

٢- نموذج التركيز على القارئ وخبراته .

٣- نموذج التفاعل بين الكلمة المكتوبة والقارئ .

كما ذكر أن النموذج الذي لقي ترحيبًا كبيرًا في الأوساط التربوية هو النموذج الذي يركز على قيم القارئ للنص وعلى خبراته السابقة ، وعلى معارفه ، أما النموذج الأول الذي يركز على المادة المطبوعة فلم تعد له أهمية في عصر يتركز اهتمامه على بناء عقل الفرد وتنمية إدراكه والنظر فيما حوله وفيمن حوله واتخاذ القرار المناسبة ـ علاوة على ذلك ـ لقي النموذج الثالث الذي يركز على كل من الكلمة المكتوبة والقارئ ترحيبًا مماثلاً لما لقيه النموذج الثاني الذي يركز على القارئ .

وخلاصة ما سبق أن القراءة ليست فن استقبال بحت ، وإلا أصبح القارئ عبدًا لما يقرأ ، يردد كل ما يقال دون اتخاذ موقف معين ، وللأسف تجد كثيرًا ممن حولك يغير آراءه باستمرار يلفت النظر ، وتسأله لماذا هذا التغير المستمر في الرؤى؟ فيقول : ألم تقرأ ماذا كتب فلان؟ ألم تقرأ ما كتب علان؟ وهكذا كأن الفرد القارئ ما هو إلا إناء يصب فيه الكاتب ما شاء من أفكار أو ينقش في عقله ما تشاء من مفاهيم ، والمصيبة الكبرى التي تصيب شعبًا من الشعوب أن يصبح عقله في أذنيه ، ولعل ما ذكره أحمد شوقي في « مصرع كليوباترا » حين أشيع أنها قد انتصرت هي وحبيبها في معركة « أكتيوم » وقد كان هذا كذبًا واضحًا .

ولم يكتف الباحثون في مجال القراءة بالوقوف عند مستوى النقد والاستنتاج في القراءة بل تطور الأمر إلى ضرورة أن تكون القراءة وسيلة للابتكار والاختراع ولن يأتي ذلك إلا بأن يقرأ الشخص الموضوع الواحد في أكثر من مصدر ، وأن يقارن بينها ، وأن يعرف المختلف والمؤتلف ، وأن يخرج برؤية خاصة ، وأن يبرهن عليها ، وأن يحل المشكلات التي تواجهه في ضوء ما توصل إليه ، وأن يربط بين فكره والواقع ، وأن يحول الفكر إلى عمل وأن يصل في النهاية إلى ما يمكن أن يطلق عليه « الاختراع » أو « الابتكار » .

وقد كانت شرارة البداية في هذا الاتجاه هو إطلاق الروس للقمر الصناعي «سبوتنيك» ولذلك اتجه الأمريكان إلى ما يسمى بالقراءة الابتكارية "Creative Reading" من أجل أن يكون المواطن الأمريكي قادراً على الإبداع ولن يتأتى هذا إلا بالقراءة الابتكارية التي تعني أول ما تعني تكوين الرؤية الخاصة للقارئ فيما يقرأ ، والقدرة على المقارنة بين أكثر من نص في موضوع واحد ، واستنتاج الزيف والصواب مما يقرأ ، والقدرة على التركيب والبناء ، وكل هذه قدرات يتطلبها الإبداع والاختراع ، والسبق في مجال التكنولوجيا الصناعية والفضائية وغيرهما . . . .

لقد ذكر «هاري جرين» في كتابه المهم «تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية»: القراءة ... القراءة .. . القراءة . . . وهل هناك ما يعلوها شأنًا في رقي الأمم وحضارتها؟ وأي أمة لا تعطيها حقها فإنما هي تتنكب الطريق ، وتعطي ظهرها للحركة القوية للتاريخ ، وما من عالم كبير ولا مخترع عظيم إلا كانت وسيلته إلى العلم والاختراع القراءة الناقدة ، والقراءة الإبتكارية ومن أشهر الأدلة على ذلك قصة مخترع التليفزيون «فيلوفرانس وورث» "Philo Frans Worth" في أوائل عشرينيات هذا القرن ، لقد كان «فيلو» تلميذًا مجتهدًا ومحبًا للقراءة ، لقد قرأ كل ما في مكتبة المدرسة الثانوية عن الصوت والضوء وعن كل ما يتعلق بالسينما الصامتة في ذلك الوقت لقد كان الشاغل الأكبر لـ«فيلو» أن يضيف إلى السينما الصامتة التي تعتمد على الإشارات والحركات الصوت الذي يوضح للمشاهدين ما يرونه من حركات ومناظر أي تجمع بين الصوت والصورة وهو ما يقوم به التليفزيون حاليًا ، وفي النهاية استطاع «فيلو» أن يصل إلى مراده بالقراءة الابتكارية وبالوعي بالأبعاد المختلفة للمخترع الذي يبحث عنه ، وبمساعدة من حوله من مدرسيه ومن رجال الأعمال الذين تبرعوا له بالمال كي يتفرغ لما يبحث عنه .

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو :

هل نتوقع أن توجد أمة مبدعة أو منتجة دون قراءة؟ هل يمكن أن تسمى دولة ما نفسها دولة عصرية ولا يقرأ أبناؤها؟

في المؤتمر الثالث والأربعين للجمعية الدولية للقراءة كان المحور الرئيس للمؤتمر هو القراءة ؛ لأنها الباب الرئيس للتفاهم الدولي ، والقراءة ـ علاوة على ذلك ـ هي الباب الرئيس للإبداع .

والإبداع طريقة للتفكير والعمل معًا أو إيجاد شيء يتسم بالأصالة ، وله أهمية من وجهة نظر الآخرين ؛ ويعني هذا أن أي طريقة جديدة لحل مشكلة ما أو استحداث منتج معين أو بناء قصيدة أو قطعة موسيقية عمل ابتكاري طالما كان ذلك من اكتشاف الشخص بداية .

وعندما يبتكر شخص شيئاً فإن هناك عنصرين لابد من توافرهما ، وهما :

١- اكتشاف ، اكتشاف فكرة ما ، أو خطة أو حل مشكلة .

٢- البرهنة على صحة هذا الاكتشاف وإمكانية تنفيذه ، وكل عنصر من هذين العنصرين يتضمن مهارات معينة مثل :

- التخيل .
- تدوين الأفكار .
- مناقشة الأفكار .
- تقويم الأفكار .
- تعرف إمكانية التنفيذ .
- التنفيذ باستخدام منهج مناسب .

وتعتمد كل هذه العناصر على الخبرات السابقة في المجال الذي تم فيه الاكتشاف ، والعامل الحاسم في تراكم الخبرات وتنوعها هو القراءة .

ولقد كان لعلم النفس المعرفي وعلم نفس النمو أثرهما البعيد في بناء النماذج المتعددة والأشكال المختلفة لعملية القراءة .

١٨٩

كذلك كان لعلم النفس اللغوي واللغويين أثر كبير في تحديد ما يطلق عليه «القراءة» لقد حاول أصحاب هذه العلوم أن يعرضوا تحليلاً مفصلاً وخطوة بخطوة لعملية القراءة والعوامل المؤثرة فيها يقول «ديفيد بيرسون " David Person" في عام ١٩٨٥م أن هناك ما يسمى بثورة الفهم "R .C" التي تتلخص في الانتقال من الرؤى التقليدية للقراءة القائمة على المدرسة السلوكية إلى الرؤى القائمة على علم النفس المعرفي ؛ إذ تناول علم النفس المعرفي هذه الجوانب المختلفة في عملية القراءة :

١- التعريفات القديمة والحديثة لعملية القراءة .

٢- نتائج الدراسات في علم النفس المعرفي المتعلقة بالقراءة أو التعلم .

٣- خصائص القراء الضعاف والمجيدين .

٤- المعالم الأساسية في بحوث القراءة .

٥- خصائص بيئات التعلم والتعليم المساعدة على التعلم .

٦- أدوار المدارس والجامعات في تنمية عملية القراءة .

إن الفهم في القراءة ـ في نظر علم النفس المعرفي ـ ينتج من التفاعل بين القارئ والاستراتيجيات التي يستخدمها القارئ ، والمادة المقروءة ، والسياق الذي توجد فيه القراءة ، وبتعبير آخر لا يوجد المعني في الكلمات المقروءة ، إنما القارئ هو الذي يبني المعني بالاستنتاجات والتفسيرات التي يقوم بها .

إن المعارف التي تُخزَّن في الذاكرة على مدى طويل تدعى البيئي المعرفية «وهي ترتبط كمعارف سابقة بالمعارف الجديدة المرتبطة بموضوع معين ، وهذه كلها ترتبط بالاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم» .

ومن المهم أن نعلم أن مستوى المعنى لدى القارئ يعتمد ـ إلى حد كبير ـ على ما يدعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة ؛ وهي تعني قدرة القارئ على التفكير في عملية القراءة والسيطرة عليها وضبطها ، وبتعبير آخر (التخطيط

للقراءة وتوجيه الفهم ومراجعة استخدام الاستراتجيات والفهم ، ويرتبط مستوى المعنى أيضاً بخصائص القارئ ومعتقداته والجهد المبذول ، والمسئولية) .

وتُعرَّف «ما وراء المعرفة» في القراءة بأنها : التفكير في عملية التعليم وتنظيمها من أمثلة أنشطة ما وراء المعرفة ما يلي :

- تقويم ما يعرفه القارئ عن الموضوع المقروء قبل القراءة .
- تحديد المطلب الأساسي للتعلم .
- تحديد الاستراتيجيات الخاصة للقراءة والتفكير .
- تحديد ما هو مطلوب تعلمه .
- تحديد ما فهم وما لم يفهم في أثناء القراءة .
- التفكير فيما هو مهم وما هو غير مهم في العرض .
- تقويم مثالية استراتيجيه القراءة والتفكير .
- مراجعة ما عرف .
- مراجعه الاستراتيجية .

وهناك عدد لا يحصى من استراتيجيات ما وراء المعرفة منها :

- تنشيط المعرفة السابقة .
- استراتيجية النشاط الذاتي .
- استراتيجية التنبؤ .
- استراتيجية تحديد المطلب التعليمي .
- استراتيجية العصف الذهني .
- استراتيجية قراءة الأتراب .
- استراتيجية التلخيص .
- استراتيجية السؤال والجواب .

١٩١

وغيرها من الاستراتيجيات التي وصلت إلى أكثر من ثلاثين استراتيجية لدى أحد الباحين الشبان (إبراهيم بهلول) في دراسته : اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة .

والخلاصة : إن القراءة في رأى علم النفس المعرفي تتميز بما يلي :

١- يعتمد تعلم القراءة على مستوى النمو اللغوي للمتعلم .

٢- يستخرج المعلم بنفسه المعنى ، أو يقوم ببنائه .

٣- يقع العبء الأكبر على المتعلم في عملية تعليم القراءة .

٤- الدافع الذاتي لدى المتعلم وهو موجه ذاتيًا .

٥- يعتمد التعلم على المتعلم .

٦- يركز التعلم على استراتيجيات ما وراء المعرفة .

٧- عملية التعليم كلية ومنظمة .

٨- يتجه التعلم إلى أسلوب حل المشكلة .

٩- يتصل الفهم الفعال للتعلم بالمعرفة السابقة والخبرات .

وتختلف هذه السمات كليًا مع سمات القراءة من وجهة نظر المدرسة السلوكية ؛ إنما المهم أن نذكر أن للقراءة ارتباطًا قويًا بالمتعلم ؛ دافعية ، وخبراته ، وفوق ذلك كله قدراته العقلية ، التي هي أساس الحضارة الإنسانية والقراءة بهذا مسئولية عن تغيير العالم ، ولعل من أجمل ما قرأت عن هذا ما كتبته مؤسسة «سكوت فورسمان» "Scott Foresman" للنشر والتوزيع في معرض الكتاب للمؤتمر الدولي للقراءة الذي عقد في «سنتياجو» عام ١٩٩٧م تحت عنوان «سوف أغير العالم» تقول :

- سوف أغير العالم بطفل في وقت ما .

- سوف أعطي الطفل هدية لا تنتهي لذاتها أو ثمرتها أبدًا .

- هدية تجعل العالم بين يديه .
- وتجعله العالم بين يديه .
- وتجعله ـ أيضًا ـ أثرى وأحلى .
- هدية هي القراءة .
- سوف أفتح العينين ، وأوقظ الأحلام بالقصص التي تجعل الأطفال يشعرون وينمون ويفكرون .

وبعد ذلك يقول الطفل : لا شيء يوقفني ، ولن أسلو القراءة ؛ لأن قلبي يعرف معنى القراءة ، ويعرف أي قوة هي !

وفيما يلي نقدم التوصيات المرتبطة بالقراءة وتنمية التفكير :

من مجموع أنشطة المؤتمر ؛ من ندوات وجلسات البحوث والمناقشات يمكن أن تطرح التوصيات الآتية :

١- التأكيد على العلاقة بين القراءة والإبداع ، وتوجيه الجمهور نحو إيجاد أجيال قادرة على ترجمة القراءة إلى إنتاج مبدع .

٢- تجاوز حدود ما تقدمه المعرفة التقريرية ، أو التصريحية ، والاهتمام بالمعارف الإجرائية ، وتزويد أبنائنا بالمواد المقروءة التي تتخطى حدود التقرير ، وتدريبهم على توظيف ما يقرءون في مواقف عملية متنوعة .

٣- ضرورة توعية معلمي المواد الدراسية المختلفة بأن لهم أدوارًا قد لا تختلف كثيراً عن تلك التي يقوم بها معلمو القراءة ، ثم تدريبهم على ممارسة تلك الدوار ؛ إذ إن النجاح في فهم نصوص تلك المواد يتبنى في المقام الأول على القدرة القرائية .

٤- تنويع مستويات المواد المقروءة داخل المؤسسات التعليمية ، حتى تستطيع تلك المواد أن تلبي متطلبات الفروق الفردية بين المتعلمين .

٥- تضمين كتب القراءة نصوصًا أدبيةً وعلميةً أصيلةً ، يتم اقتباسها من مصادرها الأصلية دون التدخل عن عمد فيها ، بهدف تدريب الطلاب على القراءة المتعمقة والعملية .

٦- تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تنمية الفهم القرائي وخصوصاً استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وهي استراتيجيات تمكن الطلاب أو القراء من مراقبة عمليات الفهم وتقويم بعض مشكلاته .

٧- التأكيد على أهمية المداخل التشاركية في القراءة ؛ نظرًا لأنها تنطلق من رؤى بنائية ، كما أنها تسهم في التقليل من هيمنة الكتاب المقرر ، وتتيح للمتعلمين الفرص للقيام بأدوار أكثر استقلالية .

٨- توجيه الجهود نحو تذويب الفواصل بين العلوم المختلفة ، والتأكيد على أهمية العلوم البيئية في تطوير بحوث القراءة ، فليس بمقدور مجال تعليم القراءة أن ينمو وأن يتطور من تلقاء نفسه ، وإنما يحتاج أن يستند على عدد متنوع من العلوم التي بمقدورها أن تمده بأسباب الحياة .

٩- إجراء المزيد من الدراسات التي تستهدف استكشاف ما يقرأه أبناؤنا ومتوسط الوقت الذي يستغرقونه في القراءة يوميًا .

١٠- تبني المنهج المنظومي في تناول المعارف وتدريسها ، حتى يكون بمقدورنا أن نستكشف الظواهر وندرس دراسة أكثر واقعية وصدق ، كما أن علينا أن نتخلى عن المناهج الخطية التي تختزل الظواهر على نحو غير واقعي .

١١- التأكيد على دور القراءة في إعداد أجيال من الباحثين في المجالات المختلفة .

١٢- الربط بين التراث الفكري والتربوي العربي ، وما لدينا من نظريات تربوية حديثة ، وذلك في مجال تعليم القراءة وعملياتها .

١٣- توسيع النظرة إلى الإبداع ، وعدم قصره على فئة بعينها ، والسعي إلى تنميته لدى أبنائنا ، فبمقدور التربية أن تستثمر قدرات الأبناء .

١٤- قبول مبادرات التلاميذ ، فهم قد أتوا إلى المدرسة بخبرات واسعة ومستويات متباينة،وهو أمر يتيح لهم فرصًا أوسع من الحرية والإبداع ؛ فمصادرة آرائهم ، ومحاصرة تفكيرهم قد تقودهم إلى التقوقع والتفكير التقاربي .

١٥- لم تعد المناهج هي المصدر الوحيد في تنشئة الأجيال ، ومن ثم فإن علينا أن نسعى لإشراك كافة المؤسسات الاجتماعية في تحقيق أهدافنا التربوية .

١٦- ضرورة تنمية التذوق الأدبي لدى الطلاب لإكسابهم مهارات تحليل النص القرائي والتفكير فيه .

١٧- الاتجاه بالقراءة إلى أن تكون فن إنتاج أكثر منها فن استقبال بمعنى أن يكون لدى القارئ القدرة على بناء نص جديد موازٍ لما يقرأه .

١٨- العمل على إعداد مواد قرائية متنوعة في مراحل التعليم المختلفة تساعد الفرد على تنمية قدراته العقلية والإبداعية ليصبح قادرًا على التحليل والتفسير والتركيب . . . إلخ .

١٩- تدريب المسلمين على استخدام استراتيجيات حديثة في تعليم القراءة تساعد الطلاب على توجيه قراءاتهم وضبطها وتعديلها وتقويمها .

١٩٥

٢٠- تضمين المقررات الأكاديمية لبرامج إعداد المعلم كنماذج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد .

٢١- ضرورة الإسراع في إنشاء عيادات القراءة والبدء في إنشاء قاعدة البيانات اللازمة لذلك ، وفي هذا الصدد تقترح الجمعية ما يلي :

أ- تكوين فريق عمل من السادة الأساتذة والباحثين المهتمين لعمل قاعدة البيانات الخاصة بذلك .

ب ـ الاستعانة بالخبرات الأجنبية في مجال عيادات القراءة لتدعيمها .

٢٢- القيام ببحوث ميدانية مشتركة بين أعضاء هيئة التدريس في الوطن العربي وإعلان نتائجها ومحاولة تطبيقها وتعميمها .

* * *

(١٨)

(القراءة وبناء الإنسان)

إن موضوع «القراءة وبناء الإنسان» موضوع خطير ومهم ، وتناوله يتطلب ضمن ما يتطلب البحث عن العوامل الأساسية المكونة للإنسان ، وعن العوامل المهمة بصورة أو بأخرى في إعداده للحياة متغير متسع الحدود ، تتغير معالمه باستمرار ، ومعروف لدينا جميعًا أن بناء المواطن هو أخطر تحدٍ يواجه المجتمعات الإنسانية ، وبمقدار ما يبذل في إعداد المواطن من جهد تكون النتيجة ، المتمثلة في مجتمع متحضر قوي له دوره المؤثر فيما حوله ومن حوله .

وهناك عوامل كثيرة وحلقات متعددة تؤثر في بناء المواطن وتكوينه ، لعل في مقدمتها الأسرة ، وتكوينها وثقافتها ، واتجاهاتها الأخلاقية ، ومؤسسات التعليم ، وما تذخر به من مؤشرات متمثلة في الإدارات والمعلمين والمناهج والمعامل والمكتبات ، علاوة على المؤسسات المجتمعية المتمثلة في وسائل الإعلام والصحف والمجلات التي أنشأها المجتمع لتسهيل حركته وتطويرها خارج إطار الأسرة والمدرسة .

وتحتل القراءة مكانة عالية في جميع هذه العوامل والحلقات التي يمر بها المواطن ، فهي تدخل تقريباً في كل عمل يقوم به المواطن في مجتمعه ؛ فالمواطن في المجتمع المعاصر إما قارئ ، أو كاتب يقرأ ما كتب ، وهو في كل الأحوال تتأثر كتابته بالمستوى الذي يقرأ به ، والكتابة هي المرآة التي تظهر عليها قدرة الفرد اللغوية ، وبصفة خاصة قدرته في القراءة .

وإذا قارنًا بين القراءة وغيرها من وسائل بناء المعرفة ، وبناء شخصية الإنسان فإننا نجد أن القراءة تحتل مكانة بارزة بين الوسائل المهمة في المعرفة ،

١٩٧

فهي ـ أي القراءة ـ أداة تغزو بصاحبها جميع ميادين المعرفة دون مشقة أو جهد ، وهي تنتقل بك بين الماضي والحاضر والمستقبل ، وهي التي بين يديك في القطار أو الطائرة ، ماشيًا أ و قاعدًا أو راكبًا ، وهي مصباح « علاء الدين » الذي يجمع العالم بين يديك ، طالما عرفت كلمة السر لهذا المصباح ، وهي الكلمة الإلهية التي أُنزِلت من فوق سبع سماوات « اقرأ » « اقرأ » مستعيناً بالله وبقدرته ، ومتوجهًا إلى الخير المحض لوجهه سبحانه ، اعترافاً بفضله سبحانه ، فهو الذي هدى وعلم الإنسان ما لم يعلم ، وفي كتاب شهير « لروبنسون » "Robinson" عنوانه « خمس وسبعون سنة من الدراسات العلمية في القراءة » نشر عام ١٩٦٦م ذكر « روبنسون » أن موضوع القراءة احتل مركزاً مهمًا في مجال الدراسات التربوية منذ أواخر القرن التاسع عشر ، وما تزال القراءة تمثل هذا المركز ، وذلك التأثير القوي من جميع المهتمين بالتعليم على تعليم القراءة ، وللمبالغ الطائلة التي تنفق على البحوث الخاصة بها ، وعلى مواد القراءة ، وللمبالغ الطائلة التي تنفق على البحوث الخاصة بها ، وعلى مواد القراءة وأدواتها وإعداد قياداتها ؛ ولأهمية القراءة ليس فقط على المستوى الفردي بل على المستوى القومي بدأت الدراسات العلمية مبكرة .

وفي فرنسا وألمانيا قبل أن تبدأ الولايات المتحدة بزمن قليل ، بدأت الدراسات ، لقد بدأت في فرنسا وألمانيا في منتصف القرن التاسع عشر ، وحركت هذه الدراسات الأوروبية الأوساط التربوية في الولايات المتحدة ، ووجدنا حوالي ٣٤ دراسة علمية سجلت في عام ١٩١٠م في الولايات المتحدة، وتركزت هذه الدراسات حول الصعوبة في تعلم القراءة ، وقد اشترك الأطباء مع المختصين في القراءة في دراسة صعوبات القراءة لدى المتأخرين قرائياً ، وظهرت الدراسات العلمية حول ما يسمى "Dyslexia" عمى الذاكرة أو التأخر المعرفي "Congenital Lexia" . وأول كتاب ظهر ويعالج مسألة القراءة كان عام ١٩٠٨م « لإدمونز هوي Edmuns Huey » وعنوان الكتاب

« علم نفس القراءة وعلم تعليمها » Psychology and pedagogy of reading
ثم تلا ذلك مجموعة من التطورات في مجال البحث في القراءة ، ومن أهمها :

١- تعليم القراءة للأطفال ، ومحاولة تسهل الأبجدية ، وظهر ذلك جليًا في مشروع "I .T .A" في انجلترا ، ومن ثمَّ في الولايات المتحدة .
٢- الطريقة الصوتية في تعليم القراءة أو الطريقة التركيبية .
٣- الطريقة الكلية في تعليم القراءة أو الطريقة التحليلية .

وظلت هاتان الطريقتان تتنازعان مجال تعليم القراءة في العالم كله ، وعلى الرغم من أن بعض الباحثين يرجع الطريقة التحليلية إلى الألمان على يد « كوينيوس » يرجع « جيمس فلود James Flood » هذه الطريقة التحليلية في تعليم اللغة والقراءة - بصفة خاصة - إلى المصريين ؛ حيث ذكر « ابن خلدون » أن المدرس المصري كان يدرب صبيانه على كتابة الكلمة برمتها دون الفصل بين حروفها ، وكان يمنع هؤلاء الصبية من أن يكتبوا حرفاً حرفاً .

علاوة على ما سبق ذكر « روبنسون » أن الفترة من ١٩١٠م إلى ١٩٢٥م تعتبر أهم الفترات في تقدم بحوث تعليم القراءة ، حيث ظهرت جامعة « شيكاجو » كواحدة في مجال البحث في القراءة ، وفي مجال التخصص في تعليمها ، وقد بدأ « ثورنديك » هذه المرحلة أو هذه الحقبة بوضع أول مقياس علمي للمخرجات التربوية ، ثم تلا هذا المقياس مجموعة أخرى من مقاييس واختبارات تعليم القراءة للبروفسور « جراي Gray » ، وقد أعد « جراي » اختبارات في القراءة الجهرية ، وفي فهم الفقرات ، وفي القراءة الصامتة . . علاوة على أن هناك دراسات معملية أجريت في نفس هذه الفترة على يد كل من « شارلز جد » "Charles Judd" و« جاي بزويل » "Guy Buswell" ، وكانت أول دراسة أجريت على شكل دكتوراة في القراءة قدمها « وليم جراي » لجامعة « شيكاجو » عام ١٩١٧م ، وعنوان الدراسة « دراسات في القراءة في المدرسة الابتدائية باستخدام الاختبارات ».

"Studies of Elementary School Reading Through Standardized Testes"

وأيضاً ظهر في هذه الفترة الاهتمام بالجانب العلاجي في القراءة "Remedial Reading" ، كذلك ظهر الاهتمام بالميول في القراءة ، لقد اهتم علماء النفس في هذه الفترة بصعوبات القراءة في المدارس العامة لمساعدة الأطفال الذين لديهم صعوبات كي يتعلموا القراءة . وهناك عالمان بارزان في هذا المضمار هما : « وليم جراي ، وآرثر جيتس» لقد كتب كلاهما المقالات ، والبحوث حول موضوع صعوبات القراءة في بداية العشرينيات .

علاوة على ذلك ظهرت في هذه الفترة ما يطلق عليه « خريطة الخبرة» أو « خرائط الخبرة» وهدفها تسجيل مدى تقدم الطالب منفردًا ، وقد كان هذا إيذانًا ببدء الاهتمام « بالتعلم الذاتي» و« بالفروق الفردية» بين المتعلمين .

بالإضافة إلى ذلك بدأ الاهتمام بالقراءة الصامتة ، وأخذت تحتل مكانة مرموقة على عكس القراءة الجهرية التي تواري الاهتمام بها ، وبصفة خاصة في المراحل العليا من التعليم ، ولقد كان الفتح الأكبر في مجال تعليم القراءة هو استخدام المنهج العلمي والتجربة في معالجة مسائل القراءة ، وكانت الثلاثينيات من القرن الماضي فرصة للتطبيق وللتوسع في التجريب ، علاوة على ظهور المئات من البحوث العلمية ، والعشرات من رسائل الدكتوراه (٦٥٤ بحثاً) (٣٥ رسالة دكتوراة) ، وفي هذه الفترة تطور تشخيص الضعف في القراءة ، كذلك فإن معالجة الضعف تطلبت البحث عن الأسباب التي وراءه ، وعن دور المتخصصين في القراءة والأطباء ، والوالدين . . إلخ ، وظهر في هذه الفترة مصطلح كان له من الأهمية ما جعله أساس تعليم القراءة ، هذا المصطلح هو الاستعداد لتعلم القراءة "Reading Readiness" ؛ ويعني هذا أنه لابد من إعداد الأطفال لتعلم القراءة بالأنشطة المختلفة اللغوية والحركية والسمعية والبصرية ، حيث إن عملية القراءة تتطلب مهارات مختلفة ، وتتطلب تضافر جميع الحواس لتجد قارئاً متميزًا .

وفي هذه الفترة اتسع مجال تعليم القراءة ؛ فاتسعت الأهداف ، وتنوعت المواد التعليمية بين حقيقية وخيالية ، وازدادت بحوث القراءة ، وظهرت برامج جديدة لتعليم القراءة الجهرية والصامتة ، وفي هذه الفترة ظهر اتجاهان مترابطان ـ في المعنى ـ وهما : الاتجاه نحو استخدام كتاب مفرد في القراءة ، واتجاه آخر يرى أنه لابد أن يكون لكل طفل أهدافه الخاصة وأن يتقدم بالسرعة التي تتناسب مع قدراته ، وقد كان هذا إيذانًا ببدء الاتجاه نحو « تفريد التعليم » الذي ظهر في بداية الخمسينيات على يد « سكينر » وزملائه وتلاميذه .

ويسمى الاتجاه الثاني ببرامج النشاط ، خاصة أن طريقة « دالتون » كانت قد ظهرت في ذلك الوقت عن مسز « باركهرت » ، وقد أدى الاتجاه إلى برنامج النشاط إلى الاهتمام بالمكتبات ، وبالكتب وبالميول علاوة على الاهتمام بالقراءة في مجالات العلم المختلفة ، وظهرت الحاجة إلى موجهين خاصين في مجال القراءة علاوة على الموجهين العامين للمواد الدراسية المختلفة .

وفي الأعوام من ١٩٣٥م إلى ١٩٥٠م تقلصت البحوث العلمية في مجال القراءة ، كما تقلصت سلاسل كتب القراءة ، علاوة على أن محتوى سلاسل كتب القراءة لم يتغير بالصورة التي يمكن ملاحظتها ، لكن مع هذا ظهرت بعض التغيرات في النظر إلى القراءة في المجتمعات الحديثة التي تتطلب أن يكون المواطن قادرًا على أن يعيش بفاعلية في مجتمعه ، وأن يكون له دور ، وأن يكون قادرًا على القراءة بوعي وفكر ، دون الخضوع للكلمة المكتوبة أو عبادتها .

وظهر في هذه الفترة ما يسمى باستشاري القراءة ، ونظرية الأسباب المتداخلة للصعوبة في القراءة والاختبارات غير المقننة ، والوسائل التعليمية ، علاوة على استغلال الصلة بين القراءة وفنون اللغة الأخرى ، وأخيرًا ظهر الاهتمام بتنمية المفردات من خلال تحليل السياق ، والتحليل التركيبي ، وتوسيع مفهوم الفهم في القراءة ، وقد أدخلت كثير من المدارس وظيفة استشاري القراءة بجانب الموجه العام .

٢٠١

إن القراءة من عام ١٩٥٠م إلى منتصف السبعينيات ، فقد شهدت هذه الفترة مجموعة من التغيرات السريعة التي لم يسبق لها مثيل ، وفق التراكم المعرفي والثورة التكنولوجية ، وقد خلق هذه تحديات ، علاوة على التحديات التي ظهرت من بعض الدول المعادية للنظام الديمقراطي ، علاوة على الطموحات المحلية النابعة من رغبة الحكومات المحلية في تطوير حياة المواطنين ، وقد وجد أن الحل الأمثل لمواجهة هذه التحديات هو التربية ؛ ولأن التربية لا يمكن أن تتم "Proceed" أو تتقدم دون القراءة ، ولذا كان لابد من زيادة العناية بالتنور "Literacy" وهو القراءة ، والمدهش أن خبراء التربية في ذلك الوقت سووا بين مصطلحين هما : القراءة والتنور "Literacy & Reading" ؛ ذلك لأنهم وجدوا أنه لا سبيل إلى المعرفة إلا بالقراءة ، وأن السبيل الرئيسي للمعرفة هو القراءة ، وقد وجهت الحكومة الفيدرالية جزءًا كبيرًا من الميزانية للبحث في القراءة ، ولشراء مواد قرائية متنوعة ، ولتجهيز مراكز قراءة علاجية ، وإنشاء معاهد لهؤلاء الذين يرغبون في تحسين تعليمهم القراءة ، وإعطاء منح تفرغ لهؤلاء الذين يودون أن يتخصصوا في القراءة ، ومرت القراءة في أزهى عصورها ، ولم توجد فرصة يدعو فيها الناس إلى القراءة مثل هذه الفترة ؛ بحيث أصبحت القراءة الشاغل الأكبر للدولة ؛ وأصبحت تُمدُّ خدمة تعليم القراءة لجميع الأفراد ، صغاراً وكباراً ، داخل المدرسة وخارجها ، لقد اتسع الغرض من القراءة ، وأصبحت بحق الوسيلة الأساسية لتحقيق الأهداف القومية ، وقد شهدت هذه الفترة إطلاق الروس القمر الصناعي "Sputnik" ، وأرجع الخبراء سبق الروس في هذا المجال ، مجال الفضاء إلى فشل معلم القراءة الأمريكي في مهمته ، وهي تعليم الأطفال كيف يقرءون بفهم ، وكيف يقرءون بنقد ، وكيف يفيدون مما يقرءون .

وفي هذه المرحلة تنوعت كتب القراءة ، ووجدت سلاسل كتب لمن لا يحسنون القراءة ، ووجدت مواد تعليمية تعكس الطرق الحديثة في تعليم

القراءة ، كما تعكس الاتجاهات الحديثة في بناء هذا الفن . علاوة على ذلك زاد الاهتمام بالصعوبات الخاصة بالقراءة ، ومن هنا وضعت بعض الولايات متطلبات خاصة قبل وبعد الإعداد للمتخصصين في القراءة ، ومنذ ذلك الحين ، فإن البحث في القراءة فاق كل التوقعات ، سواء من حيث الكم أو من حيث الكيف ، بل يصعب أحيانًا حصره وتتبعه .

كل هذا حدث في الماضي ، ومن السهل أن نتحدث عن الماضي ، باعتبار أن هناك وثائق يمكن الاعتماد عليها ، أما الحديث عن المستقبل فهو غامض ؛ لقلة ما يمكن الاعتماد عليه في تصور خاص به :

١- فستلعب المواد السمعية البصرية دورًا مهمًا في تعليم القراءة في المستقبل ، وبصفة خاصة تقنيات التليفزيون ، والأفلام ، والتسجيلات ، والكمبيوتر ، وغيرها من الوسائل .

٢- استخدام المواد التعليمية المبرمجة في الكمبيوتر (الاعتماد على الذات).

٣- الاهتمام بتنمية القدرات العقلية العليا في تعليم القراءة ، فالمدرس مسئول تمامًا عن تنمية القدرة على التفكير الناقد والتفسير والاستنتاج ، والإبداع ، والابتكار ؛ ذلك لأن القراءة ـ كانت ـ وستظل ضرورية في تنمية حضارتنا .

٤- الاهتمام بمواجهة الحاجات الفردية ، ومواجهة الفروق الفردية ، ولذلك هناك حاجة ملحة وضرورية لبناء المواد ذات المستويات المختلفة التي تواجه الفرد ، وقدراته ، كما أن هناك ضرورة ملحة لتبني نماذج مختلفة لتعليم القراءة ، خاصة في المرحلة الأولى من تعليم القراءة .

٥- الاتجاه إلى إعداد معلم القراءة الذي يستطيع في وقت واحد أن يقدم القراءة للمتفوقين ، وأن يقدمها للمتوسطين ، وللعاديين .

٢٠٣

٦- الحاجة إلى تجديد أدوات البحث ، وأدوات القياس ، والمعالجات الإحصائية ؛ حتى تتوافر لنا معلومات جديدة عن تعليم القراءة في مراحل التعليم المختلفة .

ونود أن نشير في النهاية إلى بعض الميادين التي كثرت فيها بحوث القراءة في القرن الماضي :

١- خصائص معلم القراءة الناجح .
٢- الأشكال المختلفة أو الجوانب المختلفة للقراءة .
٣- تجديد المهارات الأساسية للقراءة .
٤- تنمية الميل إلى القراءة .
٥- بعض الوسائل للمساعدة في تعليم القراءة .
٦- طرق تعليم القراءة .
٧- القراءة العلاجية .
٨- اختبارات القراءة .
٩- تحسين عملية القراءة .
١٠- أدوات تعليم القراءة .
١١- تشخيص الضعف في القراءة .
١٢- العوامل المؤثرة في تعلم القراءة .
١٣- مشكلات تعلم القراءة .
١٤- مساعدة القراء الضعاف .
١٥- إعداد المتخصصين في تعليم القراءة .
١٦- العوامل المؤثرة في تعليم القراءة .
١٧- مواجهة الفروق الفردية في تعلم القراءة .
١٨- القراءة في مراحل التعليم المختلفة .

١٩- القراءة للمواد العلمية .

٢٠- القراءة في المرحلة الثانوية .

٢١- تنمية القراءة لطلاب الجامعة .

إن كل ما ذكرنا عن اتجاهات البحوث العلمية في مجال القراءة ، وعن التوقعات التي تنبأ بها الخبراء في مجال تعليم القراءة تشير إشارة واضحة إلى دور القراءة في بناء الإنسان من أبعاده المختلفة ، فقد ذكرت كثير من البحوث والمقالات والخطب السياسية والاجتماعية أن القراءة لها علاقة بحرية الإنسان ، فالقراء ـ فقط ـ هم الأحرار ؛ لأن القراءة تطرد الجهل والخرافة ، ولها علاقة بالتقدم والتحضر وقيادة الأمم ، من يقود الأمم الآن؟ هؤلاء الذين يقرءون ويكتبون ، وعلاقة بعمق الجانب الديني والإيماني ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَـٰٓؤُا۟ ﴾ (فاطر:٢٨) ، ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (الزمر:٩) ، ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَـٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (العلق:١-٥) والقراءة لها علاقة واضحة يتبوأ الأفراد المراكز الاجتماعية المرموقة ، والمراكز السياسية والقيادية ، انظر حولك لترى ذلك صحيحًا ، ولها علاقة بالابتكار والاختراع ، وهل المخترع أو المبتكر إلا قارئ جيد ، وقارئ مثابر ، وقارئ مفكر .

* * *

٢٠٥

(١٩)

نحو أمة قارئة

نبدأ حديثنا في هذا الموضوع بقول «فولتير» : الأمم القارئة هي الأمم الفائدة ، وعبارة «توماس جيفرسون» الذين يقرءون فقط هم الأحرار؛ لأن القراءة تطرد الجهل والخرافة ، إن القراءة تدخل في كل أنشطة الحياة اليومية ظهرت ضرورة أن يكون الفرد قارئًا ، قادرًا على الانغماس في أنشطة الحياة اليومية ، وليس ببعيد ذلك اليوم الذي سوف يضطر فيه كل شخص أن يقرأ تعليمات حجز غرفة في فندق بنفسه ، وأن يقرأ تعليمات حجز تذكرة في قطار ، وأن يقوم بذلك بنفسه وأن يتبادل المعلومات مع الآخرين عبر الشبكة الدولية للمعلومات ، إن عاجلاً أو آجلاً ، لا مكان لغير القارئين في مجتمع الألفية الثالثة ، ولم يعد من السهل على أي شخص أن يجد عملاً مجزيًا ما لم يكون قادرًا على أداء مجموعة من الأعمال ، وما لم يكن قادرًا على السيطرة على مهارات عملية تتطلب القراءة والمزيد من القراءة ، يستوي في ذلك الشخص في المجتمعات المتقدمة أم في المجتمعات التي تحاول اللحاق بهذه الدول .

هل من المعقول أن نظل متفرجين على العالم الذي يعج بالنشاط والحركة من حولنا؟ هل من المعقول أن نظل بمنأى عن أسباب الحضارة؟ ألا من سبيل إلى رأب الصدق وتجسير الفجوة بيننا وبين غيرنا من الأمم القائدة؟ لابد من أن تتحول من أمة تستقبل العالم بأذنيها ـ فقط إلى أمة تستقبل العالم بالنظر والفكر والتدبر ، أي نقرأ ونسمع ونتبادل المعرفة والمعلومات مع غيرنا ، وألا يقتصر ذلك على الصفوة وأبناء القادرين وألا يقتصر ذلك على نسبة من المجتمع تنمو ببطء شديد ، لا مكان في هذا العالم السريع لأمي بل لا مكان لمن تعلم ثم توقف عن التعلم .

٢٠٧

ومن أطرف ما قرأت عن العلاقة بين القراءة والتغير ما كتبته مؤسسة «سكوت فور سمان» Scott Foresman في معرضها للكتاب في المؤتمر الدولي للقراءة الذي عقد في «سانتيانجو» ١٩٩٧م تحت عنوان «**سوف أغير العالم**» .

- سوف أغير العالم بطفل في وقت ما .
- سوف أعطى الطفل هدية لا تنتهي لذاتها أو فائدته أبداً هدية تجعل العالم بين يديه وتجله ـ أيضًا ـ أثرى وأحلى .
- هديتي هي القراءة .
- سوف أفتح العينين وأوقظ الأحلام بالقصص التي تجعل الأطفال يشعرون وينمون ، ويفكرون .

لا شيء يوقفني ، ولن أسلو ذلك ، لأنه قلبي يعرف معنى القراءة ، وأي قوة هي !!

ويـؤيـد ذلك ما ذكر في دراسة عنوانها «**الدور القـوي لأسـاليب القـراءة**» The Power of Reading Styles .

وقد أجرى هذه الدراسة المعهد القومي الأمريكي لأساليب القراءة "NRSI" National Reading Styles Institute في فبراير ١٩٩٧م لقد ذكر في هذه الدراسة أن مستويات التحصيل في القراءة بالولايات المتحدة تقع دون المستوى المطلوب في مجال الأعمال وفي مجال التعليم الجامعي وفي المجال الدولي ، والمنافسة الدولية .

وتذكر الدراسة تعليقًا على ذلك :

إن المستوى العالي في القراءة أمر جوهري وأساسي للانخراط في أي عمل في المجتمع الأمريكي ؛ ومن ثمَّ فإن المستوى المتدني من القدرة القرائية يؤدي إلى ضياع الفرص الجيدة في الحياة لعدد لا يحصى من الشباب .

إن الدراسة الحالية تشير إلى أن أطفال اليوم يقرءون قليلاً جدًا سواء في المدرسة أم في خارجها ، والسبب في ذلك فيما يبدو أن مواد القراءة المتاحة في البيت قليلة وإن استخدام المكتبة قل عن ذي قبل .

لاحظوا أيها السادة أن هذا يقال في الوقت الذي يقرأ فيه طفل الصف الأول الابتدائي في المدرسة الأمريكية عادة ما لا يقل عن خمسين كتاباً في السنة الدراسية ، علاوة على كتابة تقرير مختصر عن كل كتاب ، أو كتابة تعليقات أو تعقيبات ، وتبلغ صفحات هذه الخمسين كتابًا ما لا يقل عن ألفي صفحة .

في حين يقرأ أطفالنا في هذه السن « الصف الأول الابتدائي » مائة صفحة تقريبًا قراءةً معتمدة على المدرسين ، أو الوالدين وهي قراءة لا تتجاوز تعرف الكلمات والجمل أي لا تتعدى شكل الكتابة إلى المعنى ، الفرق كبير - ليس فقد في الكم - بل في الكيف كما أشرنا والخطير في الأمر أننا لا نشكو بالذات من الناحية الرسمية من ضعف أبنائنا ، وتدني مستواهم بل على العكس من ذلك نمدح كثيرًا أنفسنا ، ونرى أننا في مستوى يحسدنا عليه كثيرون !! هل هذا منطق مقبول ؟

إن قلق الأمريكان من ضعف مستوى أبنائهم في القراءة يؤدي إلى مزيد من البحث والدراسة ورفع المستوى الدراسي والمعرفي للأبناء ، أما رضانا عن مستوانا فإنه لن يخلق إلا مزيدًا من « التراكمات » التي قد يصعب علاجها في المستقبل القريب أو البعيد ومن نافلة القول أن نذكر هذا المبدأ الخطير في « التغير الاجتماعي » ، إن هناك علاقة مطردة بين القلق والتطور في الحياة العامة والخاصة والعكس بالعكس ، فالأمة الراضية الساكنة ترى دائمًا أنه ليس في الإمكان أبدع مما كان ويكون وأنه لا داعي للقلق ، فنحن دائمًا بخير ، والأمر على ما يرام !!

إن الشباب يحتاجون أكثر من أي وقت مضى مزيدًا من الفرص الحياتية التي تساعد القراءة على جعلها أمرًا ممكنًا ، إن الشباب ينبغي أن تتاح لهم الفرص لكي يروا القراءة أمرًا ممكنًا سهلاً وكي تتم عملية القراءة لابد من

توافر عنصرين أساسين هما الرغبة في القراءة والإحساس بالقدرة عليها علاوة على الإحساس بأن ما يقرأ له فائدة .

ولأهمية القراءة على المستوى الدولي والقومي تجري بحوث كثيرة .

والذي يود أن يحصر عدد البحوث التي ظهرت في القراءة في الفترة الأخيرة فإنه يصعب عليه أن يقوم بذلك للسرعة الهائلة التي تجري بها هذه البحوث والكثرة المتزايدة في أعدادها وفي المؤسسات والجهات والمعاهد التي تقوم بهذه البحوث ، وللتنافس الواضح بين دول العالم في هذا المجال « **مجال القراءة** ».

ولذلك لابد من تحديد فترة زمنية وبلد معين لإحصاء هذه البحوث ، كذلك لابد من تحديد المرحلة التعليمية وتحديد نوع المهارة المطلوب البحث فيها ، حتى يمكن عد البحوث التي ظهرت فيها .

ومع هذا فإن الباحث المدقق في هذا المجال يرى أن هناك اتجاهًا عامًا بين دول العالم إلى الاهتمام بهذا الفن الرائع « القراءة » وإلى الاهتمام به منذ الطفولة المبكرة أي منذ دخول الطفل إلى الرياض ، ويرى ـ أيضاً ـ « أي الباحث المدقق أن هناك نظرة متجددة باستمرار في البحث في عملية القراءة حيث تأثر مفهوم القراءة بالمدارس النفسية واللغوية والتربوية التي ظهرت منذ أواخر القرن التاسع عشر إلى الآن .

لقد بدأت الدراسات العلمية المنظمة لعملية القراءة منذ ثمانينيات القرن التاسع عشر « ١٨٨٠م » وتأثرت باتجاهات البحث في علم النفس التجريبي وظل الأمر كذلك حتى السنوات الأولى من القرن العشرين حيث ظهرت المدرسة السلوكية ، ومنذ ذلك الحين بدا البحث ينتقل من العمليات العقلية للقراءة إلى غيرها من الجوانب السلوكية التي تتم في أثناء القراءة ، وفي الثلاثينيات والأربعينيات من هذا القرن اهتم علم النفس التربوي بالقياس والاختبارات والتشخيص والعلاج وفي خمسينيات وستينيات هذا القرن اهتُمَّ

أكثر بتعريفات القراءة وشروطها وفي سبعينيات هذا القرن كان لعلم النفس المعرفي Cognition وعلم نفس النمو أثرهما البعيد في بناء النماذج المتعددة والأشكال المختلفة لنظرية القراءة .

كذلك كان لعملية المعرفة وعلم النفسي واللغوي واللغويين أثر كبير في تحديد ما نطلق عليه عملية القراءة ، لقد حاول أصحاب هذه الفروع المعرفية أن يعرضوا تحليلاً مفصلاً وخطوة بخطوة لعملية القراءة والعوامل المؤثرة فيها ، لقد ذكر هؤلاء أن هناك أنواعًا كثيرة للقراءة وما دامت هناك أنواع كثيرة للقراءة ، فلا بد أن يوجد ـ بالتالي ـ أساليب كثيرة لها "Styles" وتتعلق هذه النماذج أو الأساليب بعدة أمور وأشكال مختلفة وعوامل كثيرة تؤثر في القراءة؛ مثل الجوانب الإدراكية والمعرفية والاستراتيجيات المختلفة للقراءة والبدء في القراءة ، والقراءة الجيدة ، وحالات القراءة والقراءة الجهرية والصامتة ، ويمكن أن نضع النماذج تحت العناوين الآتية :

١- نموذج البدء بالتعرف والتحليل الصوتي ، والانتهاء بالفهم بدرجاته المختلفة "Bottom - Up Model" .

٢- نموذج البدء بالفهم بمستوياته المختلفة ، والانتهاء بالتعرف والتحليل الصوتي "Top-Down Model" .

٣- النموذج التفاعلي بين الفهم والتعرف "Eclectic-interactive Model" ماذا يقول البحث التربوي عن القراءة؟

يقول « ديفيد بيرسون David Pearson » في عام ١٩٨٥م إن هناك ما يسمى بثورة الفهم « R .C » التي تتلخص في الانتقال من الرؤى التقليدية للقراءة القائمة على المدرسة السلوكية إلى الرؤى القائمة على علم النفس المعرفي لقد تناول علم النفس المعرفي الجوانب الآتية في عملية القراءة :

١- التعريفات القديمة والحديثة لعملية القراءة .

٢- نتائج الدراسات في علم النفس المعرفي المتعلقة بالقراءة أو التعلم .

٢١١

٣- خصائص القراء الضعاف والمجيدين .

٤- المعالم الأساسية في بحوث القراءة .

٥- خصائص بيئات التعلم والتعليم المساعدة على التعلم .

٦- أدوار المدارس والجماعات في تنمية عملية القراءة .

القراءة وإبداع الأمم :

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو! هل نتوقع أن نكون أمة مبدعة أو منتجة دون قراءة؟ كيف نكون أمة عصرية دون قراءة؟

في المؤتمر الثالث والأربعين للجمعية الدولية للقراءة كان المحور الرئيس للمؤتمر هو : القراءة هي الباب الرئيس للتفاهم الدولي ، والقراءة علاوة على ذلك هي الباب الرئيس للإبداع ، ومن نافلة القول أن نذكر أنه ليس هناك أمل في أي تقدم ما لم نكن أمة قارئة .

ما الإبداع؟ الإبداع طريقة للتفكير والعمل ، أو إيجاد شيء يتسم بالأصالة وله أهمية من وجهة نظر الآخرين ؛ ويعني هذا أن أي طريقة جديدة لحل مشكلة ما ، أو استحداث منتج معين ، أو بناء قصيدة ، أو قطعة موسيقية عمل ابتكاري طالما كان ذلك من اكتشاف الشخص بداية .

وعندما يبتكر شخص شيئًا ما فإن هناك عنصرين لابد من توافرهما هما :

١- الاكتشاف اكتشاف فكرة ما ، أو خطة أو حل مشكلة .

٢- والعنصر الثاني هو البرهنة على صحة هذا الاكتشاف ، وإمكانية تنفيذه ، وكل عنصر من هذين العنصرين يتضمن مهارات معينة مثل :

- التخيل .
- تدوير الأفكار .
- مناقشة الأفكار .
- تقويم الأفكار .
- تعرف إمكانية التنفيذ .
- التنفيذ باستخدام منهج مناسب .

وتعتمد كل هذه العناصر على الخبرات السابقة في المجال الذي تم فيه الاكتشاف ، والعامل الحاسم في تراكم الخبرات وتنوعها هو القراءة .

وكما يقولون في الدراسات الأدبية تبريرًا لاعتماد الأدباء بعضهم على البعض الآخر سواء في الأسلوب أم في الفكرة ما الأسد إلا مجموعة من الخراف المهضومة . . وبالتالي ما المبدع إلا مجموعة من الأفكار المقروءة ، وما الإبداع إلا هضم لهذه الأفكار وتمثيل لها بشكل جديد ، وما تاريخ العلماء العظام والمبدعين الكبار إلا صورة مكررة من الجد والاجتهاد والقراءة والمثابرة .

وفي إطار الحديث عن المجتمع المبدع والمبدعين ، لابد من الحديث عن المناخ العام المساعد على أن يتجه الأفراد كلهم إلى القراءة والإبداع ، والمناخ العام المساعد لا ينبغي أن يتوقف عن دعم الدولة ـ فقط ـ بل ينبغي أن يتعدى ذلك إلى دعم المؤسسات والأفراد الموسرين لمن يلمسون لديهم القدرة ، وإلى دعم نشر المعرفة بإنشاء المكتبات العامة ، وفي هذا السياق نضرب مثلاً « بأندريو كار نيجي أو الأب أندي A Andrew Cornegie" الذي أتى إلى الولايات المتحدة من اسكتلندة وهو شاب صغير ، وكون ثروة هائلة من صناعة الصلب ، ثم عمل بعد ذلك على إنفاق معظم ثروته لإنشاء الجامعات والكليات والمنظمات التي تعمل من أجل السلام ، واستخدم ـ أيضًا ـ جزءًا من ثروته في بناء المكتبات ، وفيما بين ١٨٨٠م وعام وفاته ١٩١٩م بني « كار ينجي » . . ما لا يقل عن ٢٥٠٧ مكتبة في البلاد التي تتحدث بالإنجليزية وأكثر من ١٧٠٠ مكتبة منها في قرى ومدن الولايات المتحدة الأمريكية .

من أجل هذا يطلق عليه « الأب أندي » "Father Andy" ألا من سبيل لأن يحذو أغنياؤنا حذو هذا الرجل العظيم . . لا سبيل إلى ذلك ألا بالوطنية الصادقة والحب المجرد لمصر العزيزة ، وإذا كنا نود أن تكون أمة قارئة علينا أن :

١- نجعل التعليم مشروعنا القومي قائمًا على أساس المشاركة والنشاط لا على أساس القراءة من كتاب مقرر لا تتعدى في صفحاته مائة صفحة في كثير من الأحيان .

٢- وأن يصبح الكتاب رفيقًا وأنيسًا وجليسًا للصغار والكبار في أي مكان وفي أي زمان وتحت أي ظرف من الظروف .

٣- وأن يكون للعلم والمعرفة والتفوق فيهما السبق في تحديد مكانة الفرد ودوره في المجتمع وأن تعود للأنشطة الثقافية دورها وللصالونات الأدبية تاريخها .

٤- وأن نهتم بتعليم القراءة منذ مرحلة الرياض ، وأن تُبنَى اختبارات على المستوى القومي لتحديد المستوى المطلوب من القراءة لكل مرحلة من مراحل العمر ، وأن تحدد الصعوبات أولاً بأول .

٥- وأن يُهتَم بتشخيص الضعف في القراءة وبصفة خاصة في السنوات الأولى من التعليم قبل أن يصبح خطراً يهدد مستقبل التعليم كله في مصر ، ولماذا لا تهتم بما يسمى «عيادات القراءة» ولماذا لا نهتم بنشر الوعي بأهمية العلاج والوقاية أولاً؟

٦- اهتمام الأسرة بالكتب ، وبالقراءة للأطفال من أهم العوامل التي يمكن أن تساعد في تكوين أمة قارئة ؛ لأن الطفل الذي يأتي المدرسة ولديه اتجاهات إيجابية نحو القراءة يزداد حبة لها ويهواها وينمي معارفه من خلالها ، وتصبح القراءة عادة من الصعب أن يتخلى عنها في أي مرحلة من مراحل عمره .

وأخيرًا ليس غريبًا أن نكون أمة قارئة .

لقد كان المصريون القدماء ، يكتبون على باب المكتبات : «هنا غذاء النفوس وطب العقول» ، وكانت توضع المكتبات تحت حماية الآلهة .

رحم الله أحمد شوقي حين قال :

أخوك عيسى دعا ميتاً فقام له ... وأنت أحييت أجيالاً من الرمم

والجهل موت فإن أوتيت معجزة ... فابعث من الجهل أوفا بعث من الرجم

وحين قال أيضاً :

الجهل لا تحيا عليه جماعة ... كيف الحياة على يدي عزريلا؟

وقد لخص في حديث رسول الله ﷺ هذه الدعوة «**لتكن أمة قارئة**»..

قال رسول الله ﷺ فيما روي عنه : «**اغد عالماً أو متعلماً أو مستمعاً أو محباً ولا تكن الخامسة فتهلك**».

قال أبو الدرداء ، أما الخامسة التي فيها الهلاك ، فهي معاداة العلماء والعياذ بالله ، ويعني هذا أن يشغل كل فرد نفسه بالعلم والمعرفة في أي صورة من صورهما ، وعلى أي حال من الأحوال . .

* * *

٢١٥

(٢٠)

أشتات مجتمعات في القراءة

لقد ذكر «طه حسين» حين أتى الأزهر أنه بعد أن قُرئت له بعض كنوز الأدب والفكر كان يود أن يغوص في محيط المعرفة ، ويعرف منها ما شاء الله أن يعرف ، وقد فعل ذلك طوال حياته .

كيف نتناول القراءة ؟ ومن أي زاوية نبدأ ؟ ليس هناك أبلغ من أن نبدأ بالآيات الكريمة التي بدأ بها الوحي إلى الرسول الكريم محمد ﷺ ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (العلق:١-٥) والإشارة البليغة من هذه الآيات أن من باب الإيمان القراءة ، وباب العلم القراءة ، وباب الدنيا القراءة ، وباب الآخرة القراءة ، وليس غريباً - إذن - أن نفكر في إنشاء الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، دعوة إلى الأخذ بأسباب المعرفة وأسباب الحضارة ، ودعوة إلى تكوين عقول مفكرة ، وللأسف يتهمنا الأعداء بأننا لا نقرأ ، ولا نفيد كثيراً مما نقرأ ، فقراءة التاريخ على سبيل المثال ليست للمتعة والتسلية ، وليست معارك ذات أسباب ونتائج ، إن قراءة التاريخ مهمتها أخذ العظة والعبرة وتوخي الحذر في التعامل مع من حولنا وما حولنا ، إن كثيراً من الحروب التي تدور أو أرها هذه الأيام تعود بالدرجة الأولى في أذهان أصحابها إلى أساطير تاريخية تحركهم وتدفعهم إلى العدوان والتدمير كذلك فإن من الأسباب الجوهرية التي أدت إلى إنشاء الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ما تردد أخيراً عن التركيز على التعليم للإبداع والابتكار ، وكان الإبداع والابتكار مجرد هدف بسيط يأتي هكذا بالصدفة أو بمجرد قراءة مختصرات أو مذكرات .

٢١٧

إن الأمر مختلف تمامًا جد الاختلاف ، فمن هم المبدعون؟ ومن هم المفكرون؟ إن هم إلا مجموعة من الشخصيات المتميزة الذين اختاروا العلم موطنًا والقراءة طريقًا ، والعرق والسهر قدرًا ؛ لأن الإبداع هو أن توجد شيئًا جديدًا من مجموع ما لديك من معطيات ، ولن يأتي ذلك إلا بالقراءة والمعرفة المرتبطة بها والتفكير في الأفكار المختلفة واختيار البدائل منها والبرهنة على إحداها إما بالقياس أو بالتجريب .

وهكذا كان كبار العلماء والأدباء والمفكرين والشعراء والساسة . . إلخ علاوة على ما سبق فإن كثيرًا من الخريجين من الجامعات والمعاهد المختلفة لم يعودوا يدركون كثيرًا مما يدور حولهم ، لقد انكب الشباب على اللهو والتسلية بدلاً من التركيز على المعرفة والعلم وبوابة هذا كله القراءة .

إن كثيرًا من المسابقات التي تعقدها الإذاعة والتليفزيون ، ووزارة الخارجية والمؤسسات المختلفة في الدولة ، أبانت بوضوح شديد تدني المستوى الفكري والثقافي لمعظم شبابنا خريجي الجامعات ؛ حتى أن نتائج بعض المسابقات لم ينجح فيها أحد ، وعادة ما تكون الأسئلة في هذه المسابقات مرتبطة بما يجري حول الشباب من أحداث ، وما يعيشون فيه من بيئات ، وما يرتبطون به من مشكلات . هل يتصور أحد أن يُسأل شاب عن عدد المحافظات في مصر فلا يعرف وأن يُسأل عن بعض الشخصيات المعروفة في التاريخ الإسلامي والعربي فيرجع بها إلى التاريخ المصري القديم ، أننا نعيش أزمة حقيقية ، إن كثيرًا من طلابنا في المؤخرة ، وكثيرًا من طلابنا لا يقرءون ، وكثيرًا من طلابنا لا يكادون يقرءون ولم ندخل بعد على التنافس العالمي في المعرفة ، أو الأولمبياد في المعرفة ، وقد أشار تقرير الرئيس الأمريكي «جورج بوش» الابن الذي ترجعه السيد دعدور وراجعة المتحدث إلى حضراتكم وأشار في حسرة كيف يأتي الطالب الأمريكي بعد الطالب القبرصي وطالب جنوب أفريقيا في الرياضيات .

وأشار ـ أيضًا ـ «أن هناك العديد من أطفالنا الذين لا يستطيعون القراءة ، على الرغم من أن القراءة حجر الزاوية في التعليم والركيزة التي يُؤسَّس عليها الإصلاح التعليمي إننا لن نترك طفلاً في المؤخرة ، إننا لن نترك طفلاً لا يسيطر على القراءة ، وفوق ذلك تركز برامج التعليم في دول العالم المتقدمة على فن القراءة باعتباره الفصل الأول في كتاب التربية ، وباعتبار القراءة تدخل في جميع الأنشطة الحيوية تقريبًا ، وقد أشار إلى ذلك كثير من المفكرين والساسة والكتاب».

ولو أردنا أن نشير إلى بعض مقتطفات لا يستغرق ذلك وقتًا كبيرًا يكفي أن نسمع من «فولتير» هذا السؤال : من يقود الأمم؟ فيجيب هو نفسه «هؤلاء الذين يقرءون ويكتبون» .

و«توماس جيفرسون» الرئيس الأمريكي الثالث يقول (١٨١٦م) .

«الذين يقرءون ويكتبون هم الأحرار ؛ لأن القراءة تطرد الجهل وانحرافه ويقول أيضًا : «إن شعبنا يتوقع أن يجمع بين الحرية والجهل فإنه يتوقع أمرًا لم يحدث ، ولن يحدث» .

فمن أجل هذا كان عقد السبعينيات في الولايات المتحدة عقد «حق كل طفل في أن يكون قارئًا جيدًا» وفي بداية الألفية الثالثة ، وفي سياسة الرئيس الأمريكي «جورج بوش» الابن وجد مبدأ القراءة أولاً سيكون للولايات المشاركة في تطبيق هذا الشعار الحق في تلقي التمويل من أجل برنامج «القراءة المبكرة» ، وسيكون للولايات ـ أيضًا ـ حق تطبيق نتائج البحوث العلمية المختصة بطرق تعليم القراءة في مرحلة ما قبل المدرسة .

كذلك وجدت ضمن برنامج «حق كل طفل في أن يكون في المقدمة» جائزة لأحسن مدرسة تحقق أعلى الدرجات في مستوى تحصيل الطلاب المتأخرين ، ثم يتبع ذلك منح تلك المدارس علاوات تشجيعية من خلال جائزة «لا يوجد طفل متأخر في الدراسة» .

٢١٩

وإذا انتقلنا من الغرب إلى الشرق ، لنعرف الوضع الذي احتلته المعرفة ونافذتها القراءة ، يكفي أن نستمع إلى القول الحكيم : ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُاْ ﴾ (فاطر:٢٨) ، فكأنما العلم وحدة مصدر الخشية والمعرفة بالله سبحانه وتعالى والعلم وجه ثان للقراءة ولنقرأ أيضاً ﴿ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ ﴾ (العنكبوت:٤٣) .

ولنستمع إلى حديث الرسول الكريم ﷺ : «**أغد عالمًا أو متعلمًا أو مستمعًا أو محبًا ولا تكن الخامسة فتهلك قال أبو الدرداء أما الخامسة التي فيها الهلاك ، فهي معاداة العلماء وبغضهم والعياذ بالله**» .

يلخص هذا الحديث ما ينبغي أن يكون عليه المؤمن فيما يتعلق بالعلم أو المعرفة ؛ فالمؤمن إما أن يكون عالمًا يفيد بعلمه ، أو متعلمًا يرحل في سبيل العلم أو مستمعًا إلى العلماء حيث وجدهم ، أو على الأقل . وإن لم يستطع كل ذلك . فهو محب للعلم والعلماء ، الحب الذي يكون بالتشجيع والتحفيز على العلم والمعرفة بالتبرع بالمال والجهد في سبيل العلم والمعرفة ، وقد سوى رسول الله ﷺ : «**بين طلب العلم والجهاد في سبيل الله**» وأن الملائكة لتبسط أجنحتها لطالب العلم رضا بما يصنع ، وقد كان فداء أسرى بدر تعليم القراءة والكتابة لمن لا يعرفها من المسلمين .

إن المكتبة الأولى في مصر وُضِعَت تحت رعاية الآلهة وكتب على بابها هنا غذاء النفوس وطلب العقول ، وكانت مصر القديمة سابقة إلى المعرفة وأداتها القراءة ، فالمصريون هم الذين اخترعوا الكتابة في صورة الكتابة الهيروغليفية من حوالي ٥٠٠٠ سنة ، وانتقلت هذه الأبجدية إلى أبجديات جميع لغات العالم ، كما ذكرت مجلة أمريكية «المنتدى» في أحد أعدادها .

وأشهر مكتبة في التاريخ القديم كانت التي أنشئت في الإسكندرية واحتوت على أعظم المخطوطات في العالم ، حوالي ٧٠٠٠٠٠ مجلد ، وكتب المصريون على أوراق البردي والكلمة الإنجليزية "Paper" مأخوذة من الكلمة

المصرية "Papyrus" . وحيث اخترع المصريون الكتابة بدأ التاريخ الحقيقي للإنسانية ، ومنذ ذلك التاريخ بدأ فن القراءة ، وكان لقراءة حجر رشيد أكبر الأثر في فك رموز الكتابة المصرية .

ومن هنا سيبقى الكتاب أعظم العلامات المضيئة ذات المعنى في تاريخ البشرية كله ، وستبقى المكتبة أقدس مكان لجمع الكتب واسم المكتبة في الإنجليزية "library" مأخوذة من كلمة "Liber" في اللاتينية وتعني الكتاب .

وإذا تبنت بعض الدول برامج طموحة لتعليم القراءة كما سبق أن ذكرنا نموذج الولايات المتحدة ،والذي لخص في التقرير الشهير «لنكن أمة من القارئين» "Becoming Anation of Readers" الذي أعده مكتب البحوث والتطوير التربوي «عام ١٩٨٦م» فإن دعوة السيدة «سوزان مبارك» حرم السيد رئيس الجمهورية (الأسبق) إلى القراءة للجميع تعتبر دعوة متقدمة جداً في مجال القراءة والمعرفة وتعتبر في ذات الوقت دعوة لتعميق الفكر وإعمال للعقل واستخدام التفكير .

فإذا كنا نُحصِّل معارفنا ومدركاتنا في بداية حياتنا بالخبرات المباشرة مع المدركات والمحسوسات ، فإننا لا يمكن أن نتوقف عن هذا الحق وإلا صرنا جميعًا أميين لابد أن نستخدم وسيلة أخرى غير الخبرة المباشرة لتحصيل العلم والمعرفة وتنمية العقل ، وهي القراءة .

ولابد أن نستمر على ذلك إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها إن أي تقصير في استخدام القراءة وفي تحصيل العلم والمعرفة معناه التقصير في اللحاق بركب الحضارة .

إن الدولة ينبغي أن تتبنى مشروعًا قوميًا لقياس المستويات المعرفية المختلفة أو المستويات القرائية المطلوبة لكل مستوى من مستويات التعليم ، وأن تتبنى ـ علاوة على ذلك ـ سد الفجوة بين الواقع والمطلوب في المستوى

٢٢١

المعرفي وفي مستوى مهارات القراءة والسيطرة عليها . وأيضًا نيبغي أن تتبنى معاهد العلم والمعرفة برامج مختلفة لإعداد المتخصصين في العلاج القرائي ، ومن أجل إنشاء عيادات للقراءة "Reading Clinic" تتولى مهمة رأب الصدع في الواقع التعليمي في مصر .

إن جميع البحوث تؤكد على أهمية تنمية المهارات الأساسية للقراءة في المرحلة الأولى من التعليم ، بل في الصفوف الثلاثة الأولى ، بل في الصف الأول الابتدائي ، وإذا فشلنا في تحقيق ذلك فإننا نكون قد فشلنا في أخطر مهمة من مهام التعليم ، ونكون قد فتحنا الباب على مصراعيه لمزيد من الأمية ومزيد من التسرب ومزيد من الهدر التعليمي .

لقد كان من السهل على أي شخص في الماضي أن يحترف أي حرفة يستطيع أن يعيش عيشة طيبة مع أسرته ، أما الآن فإن معظم الوظائف تتطلب المعرفة ، وتتطلب مزيدًا منها كل يوم .

لنتذكر الرئيس الألماني في خطابه أمام البرلمان الألماني ، أن على الشباب الألماني ألا يتوقف عن القراءة وألا يمتهن مهنة واحدة ، وأن المعارف تتزايد باستمرار ويتطلب الأمر من الشباب أن يعرفوا ، وأن يكيفوا أنفسهم من المهن المختلفة التي تظهر كل عدة سنوات ، من هنا كانت ضرورة التدريب المستمر .

* * *

(٢١)

القراءة : الفصل الأول في كتاب التربية (١)

« ترجمة »

القراءة في التربية :

ليست هناك مهارة تُتعَلَّم في المدرسة ، ويتعلمها الأطفال أكثر أهمية من القراءة ؛ فهي البوابة الرئيسة لكل المعارف ، وإذا لم يتعرف الأطفال القراءة تعلمًا جيدًا ، فإن طريقهم مسدود إلى كل مادة دراسية تقدم لهم في سنوات الدراسة .

لقد قدمت السنوات الخمسة الماضية أفكارًا جديدة وعظيمة تتعلق بكيفية تعليم الأطفال القراءة ، وبأسباب فشل كثير منهم في تعلم هذه المهارة . وقد ترجمت هذه الأفكار الجديدة إلى طرق ووسائل لتعليم القراءة للمبتدئين العاديين غيرهم ، ممن يواجهون صعوبات في السيطرة على هذه المهارة الأساسية .

ويرى الباحثون أنه من الضروري تعرف هذه المشكلات ومعالجتها لكل تلميذ من البداية ؛ إن التعرف المبكر على الصعوبة والعلاج يوجدان فرقًا كبيرًا ، كما يؤكد هؤلاء الباحثون أن مشكلة الضعف في القراءة ترجع إلى أسباب كثيرة ، شخصية ، واجتماعية وتربوية ، وتكبر هذه المشكلة وتتعقد ـ فقط ـ حينما يتأخر التدخل والمعالجة .

القراءة والتعلم :

إن الأطفال الذين لم يتعلموا القراءة ـ بكفاءة ـ في أثناء السنوات الثلاثة الأولى سيجدون صعوبة ـ بالتالي ـ حينما يسألون أن يقرءوا ليتعلموا ؛ فتعلم التلاميذ القراءة في نهاية الصف الثالث الابتدائي هو المطلب الوحيد الأكثر

أهمية من المرحلة الابتدائية ، وفي أثناء هذه السنوات الثلاثة ينبغي أن يُبذَل جهد أكبر لتعليم الأطفال القراءة حتى يمكنهم أن يفهموا اللغة المكتوبة أو الرموز المكتوبة للغة الشفوية التي يعرفونها ويستخدمونها منذ بدء حياتهم .

وفي بداية الصف الرابع يأخذ التعليم وجهة مختلفة ، أو يكون له هدف مختلف ، ويتطلب هذا الهدف مهارات تفكير أكثر تعقيدًا ، كما يتطلب مهارات لغوية أفضل ، وإذا لم تتم مهارات القراءة بصورة أكثر فعالية في هذا الوقت ، فإن اللغة والتاريخ والرياضيات ، والأحداث الجارية والأدب والعلوم . . . إلخ سوف تصبح السيطرة عليها صعبة .

علاوة على ما سبق ، ترينا كثير من نتائج البحوث أن الأطفال الذين لديهم مهارات ضعيفة في القراءة لا يتساوون مع هؤلاء الأقران الذين لديهم قدرة على القراءة ، كما ترينا تلك الأبحاث أنه كلما مر الزمن يتباعد هؤلاء وأولئك الضعاف والأقوياء في القراءة أكثر فأكثر ، ويكون الإحباط والتسرب من المدرسة من نصيب الضعاف في القراءة ؛ إذ يتسرب عدد كبير منهم من المدرسة ، كما أنهم في النهاية يجدون صعوبة في الحصول على عمل ، ويمنعون من الإفادة من دور التعليم في تحسين حياتهم ، وإثرائها ، إن الباحثين يتحدثون عن هذه الأعراض بقولهم : النجاح يؤدي إلى نجاح أكثر ، والفشل يؤدي إلى فشل أكثر .

إن معظم الناس يعتقدون أن القراءة هي الفصل الأول في كتاب التربية ، كما يعتقد ٧٠٪ من المدرسين أن القراءة هي المهارة الأكثر أهمية للأطفال كي يتعلموا ، ويعتقد ٦٢٪ من الآباء أن مهارة القراءة من المهارات المهمة التي ينبغي أن يسيطر عليها الأطفال .

هذا ، وقد رتب الآباء والمعلمون القراءة في مكان من أرفع من الرياضيات ومهارات الحاسب الآلي ، ـ وبتعبير آخر ـ هناك اتفاق عام بين الباحثين والجمهور على أن كل الأطفال ينبغي أن يتعلموا القراءة مبكرًا في السنوات

الأولى من التعليم ، بل إن الأبحاث الأخيرة في تعليم القراءة أكدت على أهمية أن يتقن الأطفال المهارات الأساسية للقراءة (تعرف الحروف ، والوعي بالأصوات ، والفهم المناسب ، والنطق الصحيح ، والسرعة المناسبة) في نهاية السنة الأولى من المرحلة الابتدائية ، وما لم يتقن الأطفال هذه المهارات في نهاية السنة الأولى من التعليم ، فقد تكون هناك صعوبة بعد ذلك في تنمية مهارات القراءة .

* * *

(٢٢)

القراءة ، الفصل الأول في كتاب التربية (٢)
تحديات الأمية أو خطورة الجهل بالقراءة
« ترجمة »

يفشل أكثر التلاميذ في تعلم القراءة إذا لم يتعلموها قبل نهاية الصف الثالث من المرحلة الابتدائية مما يتصور الناس ، وليس هناك مبالغة في أن تقول : ينهون الصف الثالث الابتدائي وهم غير قادرين على القراءة ، وعلى المدارس أن تضع الخطط اللازمة لمواجهة الحاجات الخاصة لهؤلاء التلاميذ .

وفي عام ١٩٩٤م ذكرت الجماعة الأمريكية للتقويم أن أربعة من كل عشرة تلاميذ في الصف الرابع الابتدائي (٤٢٪) مستواهم القرائي أقل من المستوى المطلوب ، ويعني هذا أنهم لا يفهمون القصص ـ حتى غير المعقدة ـ التي تقدم إليهم ، ولا يفهمون الكتب المقررة ، وذكرت الجماعة ـ أيضًا ـ أن هذا المستوى المتدني يستمر ويبقى في الصفوف الأعلى ، وأن ٣/١ تلاميذ الصف الثامن ، وتلاميذ الصف الثاني عشر يقعون دون المستوى المطلوب للقراءة ، وأن كثيرًا منهم يتسربون قبل وصولهم إلى نهاية المرحلة الثانوية .

وهناك كثير من الأدلة تدعم ما سبق من معلومات ، وخاصة فيما يتعلق بفهم التلاميذ للكلمات الصعبة التي توجههم في الصفوف الثلاثة الأولى ، إذ أن هناك ارتفاعًا واضحًا في عدد الأطفال غير القادرين على القراءة ، ويحتاج هؤلاء عادة إلى عناية خاصة ؛ لأنهم لا يستطيعون أن يقرءوا بالمستوى المطلوب للصفوف التي هم بها .

٢٢٧

وعلى عكس ما يعتقد كثير من الناس ، ليس الفشل في القراءة خاصًا بأنماط متعلقة من المدارس أو بين مجموعات خاصة من التلاميذ ، إذ أن الأمر على النقيض من ذلك ، فالتلاميذ الذين يعانون من الصعوبات موجودون في كل المدارس ، وهم من الأغنياء والفقراء ، والذكور والإناث ، والريف والحضر والمدارس العامة والخاصة في المناطق المختلفة ؛ فقد ذكرت دراسة من الدراسات إن حوالي ٣/١ العينة من طلاب الصف الرابع الابتدائي ، والذين تخرج أبناؤهم من الجامعة يعانون من صعوبات في القراءة ، ويقعون تحت المستوى الأدنى للصف الذي هم فيه .

والخلاصة أن فشل عدد كبير من التلاميذ في تعلم القراءة في أثناء السنوات الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية يعتبر مشكلة قومية تواجه كل المجتمعات ، كما تواجه كل مدرسة .

الوعي بالأصوات أحد المهارات الأساسية للقراءة :

وأيًا ما كان السبب في فشل هذا العدد الكبير من التلاميذ في تعلم القراءة في نهاية الصف الثالث الابتدائي ، فإن معظم الذين لا يقرءون يشتركون في مشكلة واحدة ؛ وهي عدم قدرتهم على تعرف الحروف أو الأصوات "Phonemes" فالأصوات أو الفونيمات هي الوحدات الأصغر للغة ، وهي التي تكون التراكيب الأساسية الخاصة بالكلام والكتابة ، فكلمة قطة مثلاً تتكون من ثلاث أصوات أو فونيمات : هي القاف والطاء والتاء ، وتتطابق الأصوات غالباً مع الحروف في اللغة العربية ، وهذه ميزة كبيرة لهذه اللغة ، وتساعد التلاميذ على تعلم الأصوات العربية بسرعة ، بعكس ما هو موجود في اللغة الإنجليزية، إذ أن الحروف لا تتطابق مع الأصوات دائمًا ، فحرف الـ Z قد يكون له أكثر من صوت في مواقع مختلفة من الكلمات .

لقد أظهرت البحوث أن القارئ المتميز قادر على تعرف الأصوات ، وضمها معًا لبناء الكلمات والعبارات ، وهو يفعل ذلك بسرعة ودقة وتلقائية ، وعدم توافر هذه المهارة اللغوية الأساسية يجعل من الصعب على الأطفال أن يقرءوا الكلمات المنفردة ، فما بالك بالجمل ، والفقر والموضوعات الكاملة ، إن تنمية الوعي الصوتي والتمييز بين الأصوات أمر ذو مغزى ومهم جدًا بالنسبة لكل التلاميذ .

الحلول في حجرة الدراسة :

إن تدريس القراءة للمبتدئين ينبغي أن يكون ذا هدف واضح ، وذا استراتيجيات واضحة كذلك ، فالاستراتيجيات الفعالة أساسية لتنمية القراءة لدى التلاميذ ومساعدتهم على التغلب على الصعوبات الصوتية ، والصعوبات الأخرى التي تتعلق بالمهارات المختلفة للقراءة ، إن الوعي الصوتي في غاية الأهمية ؛ لأنه هو المقدمة التي لابد منها القراءة الجيدة ؛ وتنمية الوعي الصوتي تبني وتحسن خبرات التلاميذ مع اللغة المكتوبة والمنطوقة على حد سواء ، ويمكن أن يُستخدَم في هذا الصدد . . ألعاب الكلمات . . فالقارئ المبتدئ يحتاج إلى وعي دقيق بالظواهر الصوتية ، ومعرفة الحروف على حد سواء ، إن هذين الأمرين مهمان في تنمية القدرة على القراءة (الوعي بالأصوات ، ومعرفة الحروف) إن التدخل الفعال لهؤلاء الذين لديهم صعوبات في الوعي الصوتي ينبغي أن يكون مبكرًا ، واستراتيجيًا ومنظمًا ، ومحددًا بعناية ، إنه ينبغي أن يُبنى على منهج يعترف بأهمية كل من التعليم الصوتي وفهم المعنى ، ويوازن بينهم .

وبالنسبة للأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة ، فإن الإستراتيجية الفعالة لتعليم هذا الفن ينبغي أن يكون هدفها تنمية الوعي الصوتي ومعرفة الحروف ،

٢٢٩

وفي هذه الاستراتيجية ينبغي أن يكون من أهدافها تنمية انتباه التلاميذ نحو الأصوات كي يسيطروا عليها ويدركوها ، وعلى سبيل المثال ، يمكن للمدرسين أن يكتبوا الحروف على السبورة أو على بطاقات ويطلبوا من الأطفال نطقها ، من مثل هذه الأنشطة التي ينبغي أن تتنوع وتكثر وتتصف بالجاذبية ، وتجلب السرور ، علاوة على ما سبق ينبغي أن تهتم الإستراتيجيات بتحديد الخصائص التي تجعل الكلمة أكثر سهولة ، أو تجعلها أكثر صعوبة حين تقرأ. ويشمل هذا عدد حروف الكلمة ، وموقع الحرف من الكلمة (عادة تكون الأصوات في البداية سهلة) ، علاوة على الصفات الصوتية للحروف أو الخصائص الصوتية ؛ فالأصوات الانفجارية أسهل من الأصوات الاحتكاكية ، فالميم أسهل من التاء ، علاوة على أن الوعي الصوتي يشمل الأصوات المركبة (الشدة) والمقاطع ، والسجع "Rhyming" أو الإيقاع "Rhythm" إن القراءة تتطلب في البداية دعمًا أكبر ، ومساعدة أكثر من المعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات معتمدة على البحث والملاحظة والاستقراء ، وهي أي هذه الاستراتيجيات تتطلب أن يقدم المدرسون قدرًا كبيرًا من المساعدة في بدايات مراحل تعليم القراءة ، ثم يقللون ـ بالتدريج ـ هذا الدعم كلما تعلم التلاميذ أكثر ، أو حصَّلوا مهارات أكثر من القراءة والهدف النهائي من ذلك أن يقرأ الأطفال بقدراتهم الخاصة دون الاعتماد على المدرسين .

* * *

(٢٣)

القراءة : الفصل الأول في كتاب التربية (٣)

« ترجمة »

المدخل المتوازن في تعليم القراءة :

ومن المؤسف أنه ليس من السهل على كثير من المدرسين أن يتعرفوا صعوبات التلاميذ في القراءة ، أو يتعرفوا التلاميذ الذين يعانون من ضعف القراءة ، وحينما ينجح المدرسون في ذلك ؛ أي يكتشفون صعوبات تلاميذهم يجدون أنفسهم ضحية للصراع بين المدارس المختلفة التي تتعامل أو تعالج تلك الصعوبات ، التي قد توجد في تعلم الأطفال للقراءة ، فهناك مدرسة تعطي أهمية كبرى للأصوات لتعليم الأطفال ، في المراحل الأولى من تعلم القراءة وهناك مدرسة أخرى تؤكد على المدخل الكلي أو الطريقة الكلية لتعليم القراءة .

وهنا يثار سؤال مهم : هل ينبغي على المدرسين أن يعتمدوا على أفكار المدرسة التي تعتمد في تعليم القراءة على الوعي بالأصوات ، أو على المدخل اللغوي الكلي ، أو على المدخلين معًا ، على الرغم من أن مئات البحوث التي أجريت على صعوبات تعلم القراءة تؤكد نتائجها أن هناك اتجاهًا متزايدًا للاعتماد على المدخل الكلي ، بدلاً من الاعتماد على المدخل الصوتي ، إن هذا الاتجاه ربما يزيد من صعوبة تنمية قدرات التلاميذ ذوي الصعوبات ، ويقلل من إمكانية إخراجهم من هذا الدرك الذي هم فيه ، بل الأكثر من هذا يمكن أن يؤدي المدخل الكلي إلى تقدم التلاميذ ببطء في تعلم القراءة .

٢٣١

وفي إطار تعليم التلاميذ القراءة دارت مناقشات مهمة حول دور كل مما يأتي في تعليم القراءة .

١- إعطاء فرص الكتابة للتلاميذ .

٢- تقديم الأدب الجيد .

٣- وخلق بيئة تعليمية جيدة غنية .

وبعد مناقشة هذه الأمور الثالثة تبين أنه ليس كافيًا بالنسبة لكثير من التلاميذ أن :

١- تُعطَى لهم فرصًا للكتابة في حد ذاتها ، أم يتعلمونها كأداة للتعلم ، لابد من مساعدة من المعلمين ، وهناك عدة استراتيجيات لتعليم القراءة للمبتدئين ، سواء العاديون أم غير العاديين ، علاوة على ذلك ذكر بعض الباحثين أن هناك مهارات أساسية لتعلم القراءة ، ومعرفة المعلمين والآباء بهذه المهارات ، ومعرفتهم بالطرق أو الاستراتيجيات الخاصة بتعليم القراءة يساعد هؤلاء أولئك على تعليم الأطفال القراءة بفعالية أكثر .

القراءة مفتاح النجاح :

كما ذُكِر من قبل ، القراءة بوابة التعليم ، وفهم اللغة المكتوبة واستخدامها مطلب أولي لاكتساب المعرفة ، ومما يزيد أهمية تنمية مهارة القراءة بفاعلية أنها أصبحت مطلبًا أكثر إلحاحًا وأكثر أهمية في مجتمع اليوم الزاخر بالمعارف والمعلومات ؛ ففي الماضي كان من الممكن للشخص الأمي أن يحصل وظيفة جيدة كي يكفل أسرته ويعيش حياة مريحة ، أما اليوم فقد تغير الحال ، وأصبح الأطفال الذين لا يتعلمون القراءة يعيشون حياة متدنية ، كما يعيشون على هامش المجتمع ، المعرفة للجميع هي المسألة الأساسية في عالم اليوم وفي كل المجتمعات ، وهي المنفذ الرئيس للحياة الكريمة ، ومن هنا

تواجه المدرسة تحديًا كبيرًا متجددًا ، ويطالب التربويون ـ من الوهلة الأولى ـ أن يحصل كل التلاميذ على مستوى عالٍ من الكفاءة اللغوية في القراءة ، علاوة على التربويين تهتم القيادة التربوية والسياسية بهذا الأمر ، وتعي هذا التحدي ؛ ولذا يُبذَل جهد عظيم لرفع مستوى التعليم والتعلم في المدرسة ، وتحسين تعليم القراءة هو المسألة الحاسمة في هذا التوجه التربوي والسياسي ، وعلى سبيل المثال نص في الأهداف الأمريكية للتعليم عام ٢٠٠٠م على تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب الأمريكان ، وما لم تنجح الحملة القومية في رفع مستوى الطلاب في القراءة ؛ فإن موجات أو حركات التطوير الأخرى مثل رفع مستوى التحصيل في المواد الدراسية ، والأشكال الجديدة للمحاسبية واللامركزية في الإدارة المدرسية سوف تتقدم بصورة بطيئة لارتباطها المباشر بالمستوى المتقدم للطلاب في فن القراءة .

إن تحصيل مثل هذه الأهداف يعني أن تتجه الطرق والوسائل إلى تلبية حاجات التعلم لهؤلاء الأطفال الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة ـ أيًّا كان سبب هذه الصعوبات ـ إن عملاً مثل هذا ليس مجرد مساواة ، إنه ـ أيضًا ـ ضرورة عملية إذا كنا فعلاً نعمل على تحسين التربية ، وإذا كنا نود أن تتحقق كل أهدافنا .

إن الأمر في غاية الصعوبة ؛ لأن المدرسة مطالبة أن تلبي المطالب الجديدة لعصر المعرفة ، بل عليها في ذات الوقت ألا تتحمل الدولة أعباء اقتصادية أخرى ، وعلى هذا ينبغي أن تصبح المدارس أكثر فعالية ، وأن يكون التعليم الذي يجري داخلها ذا فعالية أيضاً ، ولن يكون ذلك إلا إذا أفادت .

٢- أن يقدم أدب جيد .

٣- أن تخلق بيئة غنية جيدة كي يتعلموا القراءة ، إذ سيظل هؤلاء التلاميذ يواجهون صعوبة في القراءة ما لم يسيطروا على مهارات التعرف ،

ويرتبط بذلك نطق الأصوات المرتبطة بالرموز المكتوبة والوعي بها .
لقد أثبتت البحوث أن الأطفال لا يتعلمون القراءة بنفس الطريقة التي تعلموا بها الكلام ، فالكلام نشاط إنساني طبيعي وتعلم الكلام لا يتطلب أكثر من فرصة للكلام والاشتراك في الحديث ، وفي المقابل تعتبر اللغة المكتوبة فنًّا واختراعًا إنسانيًّا وصناعة ؛ ويعني ذلك أن القراءة ليست مهارة يمكن أن تُعلَّم من خلال الموقف القرائي وحده أو من خلال «الغمس» في عملية القراءة ، إذ يفيد الأطفال المبتدئون من التعليم الذي يساعدهم على فهم الكلمات حين يسمعونـهـا أو يتكلـمـون بها أو يقرءونها ؛ ويستفيدون ـ أيضًا ـ من تعلم الحروف والأصوات التي تتركب منها الكلمات أو تتكون ، كما أنهم يستفيدون ـ أيضًا ـ من مرورهم بالخبرات التي تجعل القراءة أكثر بهجةً وأكثر مرحًا ، وبتعبير آخر يحتاج تعلم القراءة إلى برنامج منظم يجمع بين أمرين مهمين ، هما فهم الرموز المقدمة ، والقدرة تحليل هذه الرموز إلى الحروف المكونة لها وإلى الأصوات المرتبطة بهذه الحروف ، كما يضاف إلى ذلك ـ أيضًا ـ الخبرات السارة التي تجعل القراءة عملية مبهجة ، وذلك يتمثل مثلاً في الاعتماد على القصة أو الحكاية أو الخبرة اللغوية في تعلم القراءة ؛ أي أن تعلم القراءة في حاجة إلى مدخل متوازن يجمع بين الفهم والتحليل الصوتي ، أو بين المتعة المترتبة على الفهم وبين الوعي بالأصوات ، ويعطي الباحثون لذلك مثلاً بولاية «كاليفورنيا» الأمريكية فلقد كانت الولاية السباقة في تحديد الطريقة الأكثر فعالية في تعليم القراءة منذ عقد مضي ، لقد كانت الرائدة في إدخال «المدخل الكلي في تعليم اللغة . . فقد ثبت من العمل مع القراء الضعاف أنه ينبغي أن يستخدم المدخل المتوازن معهم لمعالجة الضعف في القراءة ، هذا المدخل الذي يشتمل على بناء الوعي الصوتي للكلمات جنبًا إلى جنب مع الفهم الجيد للنصوص المستخدمة ، أو المقررات المقدمة إلى

الأطفال . لقد أكدت الدراسة العلمية هذا الاتجاه ، وأشارت إلى أن القراءة يمكن أن تعلم ـ بفعالية ـ بالمدخل المتوازن الذي يستخدم الأفضل من كل المدخلين المعروفين في تعليم القراءة ، وهما المدخل الصوتي ، ومدخل النصوص الأدبية الجيدة (المدخل اللغوي الكلي) .

ويحتاج الأطفال بصفة عامة إلى مساعدة كبيرة في تعليم القراءة ، سواء كانوا يتعلمونها كمهارة المدرسة من المعلومات التي تعرفها عن تعليم القراءة وعن القراءة نفسها ، وسوف يكون الأمر رائعًا إذا استطاعت المدرسة بإمكانياتها الحالية أن تجعل التعليم أكثر فعالية وأكثر جدوى ويظهر هذا ـ بصفة خاصة ـ في أن نبدأ بتعليم كل الأطفال القراءة طالما يكونون مستعدين لها ، وأن تزيد تعلم مهارات القراءة كلما تقدم الأطفال من مرحلة إلى أخرى أو من صف إلى صف آخر ، وفي غياب هذا الوعي بتقدم الأطفال في القراءة وبمستواهم فيها ؛ فإن المدرسة ستكون في وضع سيء ، حيث ستواجه بأعداد كبيرة من الأطفال الذين هم في حاجة إلى برامج علاجية في تعلم القراءة .

نحو أمة قارئة :

إن المدارس مسئولة في هذا الوقت الخطير من حياتنا ، وفي هذا الوقت الحيوي ـ أيضًا ـ أن تحقق مستوىً رفيعًا من التعليم ، وأن تفعل ذلك لكل الأطفال ، ويتطلب مواجهة هذا التحدي تعلم القراءة بفاعلية لكل الأطفال في نهاية الصف الثالث ، وأن تعمل على ذلك بكل ما أوتيت من علم ومعرفة ، إن علينا أن نقي الأطفال من الفشل في تعلم القراءة والوقاية خير من العلاج ، وعلينا ـ أيضًا ـ أن نستخدم معرفتنا بالطرق والوسائل الفعالة في تعليم القراءة فهي تزود المعلمين بالأدوات والوسائل المساعدة في تعليم معظم الطلاب القراءة ، بما فيهم الطلاب الذين لديهم ضعف في القراءة ، إن علينا أن نعلم الأطفال القراءة إلى المستوى المطلوب وظيفيًّا للحياة ؛ حتى يكون الأطفال

٢٣٥

أفرادًا فاعلين وعمالاً نشيطين ، وآباءً ومواطنين في عالم اليوم ، إن هذا التحدي يتطلب أن نضع هذه المعرفة الجديدة في أيدي المدرسين والآباء ومديري المدارس ، وملايين الطلاب الذي ينبغي لهم أن يتعلموا القراءة ويستخدموا هذه المهارة المهمة في تحصيل المعرفة بدلاً من الفشل فيها .

* * *

(٢٤)

القراءة . . القراءة . . القراءة

نداءات يرددها التربويون ، عليكم بالقراءة ، وعليكم بالقراءة ، وعليكم بالقراءة . لماذا؟ لأن القراءة علاوة على أنها باب المعرفة الذي لا يُغلق ، وباب الفكر الذي لا ينضب ، وباب الحب الذي لا ينتهي ، وما من أمة علت في المجد ، وارتفع شأنها إلا كانت القراءة وسيلتها ، وما من فرد استطاع في مجتمع حديث أن يرقى ويتبوأ مكانة عالية إلا كان سبيله القراءة ، والدأب والحرص عليها بكل ما أوتي من قوة وإمكانات .

لقد سئل الفيلسوف الفرنسي «فولتير» مرة هذا السؤال : من يقود الأمم؟ وقال إجابة عن هذا السؤال : يقود الأمم هؤلاء الذين يقرءون ويكتبون ، كذلك فإن الرئيس الأمريكي «توماس جيفرسون» قال قولة شهيرة : الذين يقرءون هم الأحرار ـ فقط ـ لأن القراءة تطرد الجهل والخرافة .

وما من عالم كبير ، ولا مخترع عظيم إلا كانت وسيلته في العلم والاختراع القراءة ، والقراءة الواعية المستمرة . تعالى نضرب بعض الأمثلة : ذكرت مجلة عالمية أن إحدى القصص المثيرة في عالم الاختراع ، هي قصة «فيلو فرانسوورث» لقد كان «فيلو» تلميذًا مجتهدًا ، ومحبًا للقراءة ، لقد قرأ كل ما في مكتبة المدرسة الثانوية عن «الصوت ، والضوء» وعن كل ما يتعلق بالسينما الصامتة في ذلك الوقت ، لقد كان همه ، هم «فيلو» أن يضيف إلى السينما الصامتة التي تعتمد على الإشارات والحركات الصوت الذي يبين للمشاهد ويوصل إليهم ما يقوله الممثلون ؛ أي يجمع بين الصوت والصورة ، وهو ما يمثله اختراع «التليفزيون» لقد كان «فيلو» يقرأ ويقرأ ، ويساعده معلموه ويرسم ما شاء له أن يرسم فكرته ، ويعرضها على معلميه ، وظل

٢٣٧

كذلك حتى تخرج من المدرسة الثانوية ، وعمل لدى أحد رجال الأعمال الذي وفر له مبلغًا من المال كي يساعده في إنجاز ابتكاره الذي يتلخص في نقل الصوت مع الصورة عبر الأثير «التليفزيون» ، فظل «فيلو» يقرأ مصممًا على الوصول إلى ما تمنى ، لقد درس دراسة شاقة ، وقرأ قراءة واسعة حتى توصل إلى ما رغب فيه ، وقيد اختراع التليفزيون باسمه .

وانتهت المجلة العالمية إلى خلاصة ذكرت فيها : إن اختراع هذا الجهاز العجيب الذي أصبح أحد أهم مصادر الدخل في الولايات المتحدة يعود إلى أمرين مهمين :

(١) **الأمر الأول** : هو رغبة «فيلو» في التفوق ، وحرصه الشديد على القراءة المستمرة ، وعلى العمل الجاد الذي لا هوادة فيه .

(٢) **الأمر الثاني** : هو مساندة المجتمع له في طموحه ، هذه المساندة التي تمثلت في مساعدة المعلمين للمخترع الصغير ، ومساعدة رجل الأعمال له بالمال ، الذي استطاع به أن يتفرغ لهذا العمل العظيم ، وأن ينفق عليه ، وأن يعيش مطمئنًا مستريح البال .

إن هذا يعني أنه لن يتأتى لأي فرد أن يكون عظيمًا أو مبتكرًا ما لم يكن قارئًا ، وما لم يكن مجدًا في قراءاته ، وليست قصة «فيلو» إلا واحدة من عشرات القصص في الغرب والشرق .

لماذا احتل «عباس محمود العقاد» مكانته العالية بين أدباء عصره ، والعصر الذي يليه ، بل والعصور الذي تليه؟ لقد ذكر «العقاد» أن القراءة تضيف إلى عمر الإنسان أعماراً أخرى ، هي أعمار الكتاب والمفكرين والفلاسفة الذين يقرأ لهم الإنسان ، إن العمر قصير ، ومهما بلغ الإنسان من قوة عضلية خارقة ، فإنه لن يستطيع أن يحقق وحده كل طموحاته ، والقراءة بكل جوانبها هي التي تحقق للإنسان طموحاته ، وتزيد في عمره العمق ، والفهم والفكر .

لقد قرأ «العقاد» كل ما يقع تحت يده ، وبصره ، قرأ في الأدب والفلسفة والمنطق ، والطب ، والفلك ، والعلوم ، وعلم النفس . . . . إلخ . لقد احتل العقاد هذه المنزلة الرفيعة ليس في وطنه فحسب بل في الوطن العربي ، والإسلامي بقراءاته ، وحرصه على أن يقرأ ويقرأ حتى ملأ المكتبة العربية بذخيرة ندر أن يوجد مثلها في الأدب والسياسة والتاريخ . . لقد كان يعرف من الآداب العالمية مثل ما يعرف من الآداب العربية ، وكان يعرف من الفلسفة العربية والحديثة ، مثل ما يعرف من الفلسفة العربية والإسلامية .

إن «صالون العقاد» الذي كان يعقد يوم الجمعة من كل أسبوع يجتمع فيه الأدباء والعلماء ، والفلاسفة ، والخبراء في فنون الرسم والنحت والتصوير .. إلخ ، وأفاد منه الجميع ، وأضاء بفكره الوضاء دروب المعرفة في المجالات الإنسانية المختلفة ، وبذا احتل المكانة الرفيعة في مجتمعه وخارج مجتمعه .

لكل ذلك نقول ، ونحرص على الدعوة إلى مزيد من القراءة . . القراءة . . القراءة .

* * *

(٢٥)

عن القراءة والمعرفة
«ترجمة من مجلة (Forum) الأمريكية»

تقع القراءة في قلب كل عمل نقوم به ؛ لأنها أساس كل تقدم بشري في الماضي والحاضر ، وترتبط ارتباطًا مباشرًا بالكتابة والكتب والمكتبات ؛ أي أن القراءة هي الوجه الآخر للتواصل الكتابي ، والقراءة إنما تكون للكتب وفي المكتبات أساسًا ، لذا فالعلاقة بين القراءة والكتابة والكتب والمكتبات وطيدة .

وقد وضح هذا جليًا في جمع القرآن الكريم بين القراءة والقلم ، والتعلم والتعليم ، فقال عز من قائل : ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَـٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (العلق:١-٥)

ومن المهم في بدء حديثنا عن القراءة أن نورد شيئاً عن الكتابة والكتب والمكتبات ، حتى يتضح تاريخ كفاح الإنسان من أجل أن تقرأ للأجيال ، وأن تتعلم ، باعتبار أن القراءة هي النافذة الرئيسية للمعرفة ، وفيما يلي بيان ذلك :

الكتابة والكتب والمكتبات "Writing, Books, and Libraries"

١- لقد كان لدى الشعوب المكتبات منذ حوالي ٦٠٠٠ سنة ، وسجلوا وثائقهم المكتوبة على العظم ، والصلصال "Clay" ، والمعادن ، والشمع، والخشب ، والحجارة ، وورق البردي ، والحرير ، والجلد ، والجلد الرقيق "Parchment" ، وأخيرًا على الورق والبلاستيك ، والشرائط الممغنطة ، ووضعوا هذه الوثائق في المكتبات .

٢- وأشهر مكتبة في التاريخ القديم كانت المكتبة اليونانية الموجودة في الإسكندرية بمصر ؛ لقد كانت تحتوي على أعظم المجموعات

"Collections" مـن مخطوطـات "Scrolls" بلغـت حـوالي ٧٠٠,٠٠٠ سبعمائة ألـف مجلـد ، وكانـت أقـدم مكتبة حكوميـة أنشئت في أثينـا "Athenas" عام ٥٠٠ قبل الميلاد . ولأن معظم النـاس في ذلـك الوقـت كانوا لا يقرءون ، فإن قلة كانوا هم الذين يستخدمون المكتبات العامة .

ولقد أنشأ الصينيون المكتبات في العصر القديم ، ولقد كتبوا أصلاً على ألواح "Tablets" من الخشب ، لكنهم في عام ١٠٥م اخترعوا "Invented" الورق . وأقدم مخطوط مطبوع عُرِفَ إلى الآن في الصين ، يرجع إلى عام ٨٦٨م ، وكانت الطباعة من حروف مصنوعة من الصلصال المطبوخ .

٣- وأما عن نمو الكتابة واللغة المرئية فتوجد أصولها في الصور البسيطة ، ومن بين أقدم الأمثلة على مثل هذه الخطوط المصورة ورسوم الحيوانات على جدران الكهوف .

٤- الكتابة الهيروغليفية "Hieroglyphic Writing" من حوالي ٥٠٠٠ سنة .

كتب المصريون القدماء على أوراق البردي التي تنمو في نهر النيل ، ولقد كانوا يجمعون سيقان أوراق البردي في حزم ، ويضغطون الحزم أو الأعواد على شكل أوراق "Sheets" ، ويجمعون الأوراق معًا لتكون المخطوطات "Scrolls" ، أو اللفائف ، وبعض اللفائف أكثر من ٦٠ مترًا طولاً ، والكلمة الإنجليزية "Paper" مشتقة من الكلمة المصرية " Papyrus" .

٥- الخط المسماري "Cuneiform Writing"

أما الخط المسماري ، وبعض الألواح الصلصالية القديمة التي اكتُشِفَت ، فقد وُجِدَت من أكثر من ٤٠٠٠ سنة ، وقام بها السومريون الذين عاشوا في جنوب العراق ، وخطهم المسماري اتخذ شكل مجموعة من المسامير التي تضغط على الصلصال ، أو تجمع لتوضع فيه لتمثل كلمات أو مقاطع "Syllables" .

٦- وعندما لم يكن البردي متاحًا كتب الدارسون في العالم الغربي القديم على الجلد المأخوذ من جلد الحيوان ، ثم فيما بعد حل الجلد الرقيق "Parchment" محل الجلد الغليظ ، وقد كان من مزايا الجلد الرقيق الكتابة على الوجهين بدلاً من الكتابة على وجه واحد ، كما هي الحال في أوراق البردي ، لكن لم يكن من الممكن على وجه واحد ، كما هو الحال في أوراق البردي ، لكن لم يكن من الممكن بسهولة جمع الجلود الرقيقة في لفات كما هو الحال في أوراق البردي ، وعلى هذا فإن الوراقين والمكتبيين بدءوا في تطبيق عدة أوراق من أوراق الجلد الرقيق من النصف وخيوطها في بعضها من خلال الثنية "Fold" ، ومن هنا وجد شكل الكتاب الذي ما يزال مستمراً إلى الآن .

٧- وفي السنوات الحديثة اتسع مفهوم المكتبة العامة ليواجه الحاجات المتزايدة لقطاع كبير من الجمهور في العالم كله ، ولذا وُجِدَت المكتبات المتحركة والمكتبات المسافرة في عربات نقل كبيرة ، وقد جُعِلَت هذه المكتبات المتنقلة الكتب متاحة في المناطق الريفية أو في المناطق الفقيرة في المدن ، هؤلاء الذين يتعذر عليهم السفر إلى المكتبات إن لم يكن مستحيلاً ، كذلك فإن التقدم التكنولوجي مكَّن المكتبات من أن تؤدي خدمات جليلة إضافية أكثر من إعارة الكتب ، فهناك أركان في المكتبات الآن للوسائط المتعددة "Multimedia" ، أصبحت المواد السمعية والبصرية متاحة ، كذلك المواد المسجلة على الأقراص "Discs" ، والشرائط ، كما يوجد « الميكروفيلم ، والميكروفيش » .

ومع هذه المستجدات والتحسينات ، فالكتاب هو قلب المكتبة ، وسيظل كذلك ، والمكتبة "Library" مشتقة من كلمة لاتينية هي "Liber" ، وتعني الكتاب .

٢٤٣

وكذلك سيبقى الكتاب أعظم العلامات المضيئة ذات المعنى في تاريخ البشرية كله ، وستبقى المكتبة أقدس مكان لجمع الكتب .

٨- أما عن تزيين الكتب وإخراجها ، فقد ظل الناس عدة آلاف من السنين يكتبون الكتب بخط اليد ، وكانت تنسخ بجد واجتهاد ، كما كانت تزين تزيينًا جيدًا وتستخدم الأوراق المذهبة ، ومن هنا ظهر ما يسمى بتزيين المخطوطات .

وقد انتقلت صناعة الورق من الصين إلى أوروبا الغربية ، وفي حوالي ١٥٥٠م اخترع « جوهان جوتنبرج» الألماني الطباعة ، ودخلت طباعة الكتب إلى ما يسمى بالإنتاج الجماهيري ، أو إنتاج الوفرة ، وأصبح الكتاب وأصبحت المكتبات جزءًا من الحياة اليومية ، ولم يعد يستغنى عنهما شعب من الشعوب .

وتدفع المطابع الآن بعشرات الآلاف من الكتب والمجلات والجرائد كي يقرأ الناس ويلتمسوا حاضرهم ويستشرفوا مستقبلهم ، ولا عجب إذا جعلت الجماعة الدولية للقراءة عنوان مؤتمرها الرابع والأربعين الذي عقد في مدينة « سان دياجو» بولاية « كاليفورنيا» في الفترة من ٢ إلى ٧ مايو ١٩٩٩م ، « اكتب الماضي واقرأ المستقبل» .".Write the past, and read the future"

إن هذا العنوان يحمل في طياته معنى خطيراً هو أن بوابة المستقبل لن يدخلها غير القارئين ، ولكي تعيش مستقبلك لا بد أن تقرأ ؛ لأن التغير أصبح كبيراً ، وما لم نقرأ لن نلحق بما حولنا ومن حولنا ، ولذا ينادي كثير من المربين والقادة : على كل إنسان أن يفكر كثيرًا في تغيير مهنته كل عدة سنوات؛ حتى يتكيف ويتلاءم مع ما حوله ، ومن حوله .

ولذا اهتم البحث العلمي منذ فترة طويلة بالقراءة وبدأت الدراسة المنظمة لعملية القراءة منذ ثمانينيات القرن التاسع عشر ١٨٨٠م ، وتأثرت بعلم النفس التجريبي ، وظل الأمر كذلك حتى عشر السنوات الأولى من القرن العشرين ،

حيث ظهرت المدرسة السلوكية ، وبدأ البحث ينتقل من العمليات العقلية إلى غيرها من الجوانب السلوكية ، وفي ثلاثينيات وأربعينيات هذا القرن اهتم علم النفس التربوي بالاختبارات والمقاييس ، وفي خمسينيات وستينيات هذا القرن اهتم أكثر بتحديد مفهوم القراءة ، والشروط الواجب توافرها في القراءة الجيدة ، وفي ستينيات هذا القرن كان لعلم النفس المعرفي "Cognitive" وعلم النفس النمو أثرهما البين في تحديد النماذج المختلفة لعملية القراءة والأشكال المختلفة لها ، كذلك كان لعملية المعرفة ، ولعلماء علم النفس اللغوي واللغويين أثر كبير في الجمل وفهم معناها ، والسيطرة على بعض المهارات الأساسية للتعرف والفهم .

١- مرحلة السيطرة على المهارات الأساسية للقراءة ، ويمثلها الصفان الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية ، وفيها تتم السيطرة على المهارات الأساسية للقراءة ، وهي التعرف والفهم بمستوياتها ، والنطق والسرعة المناسبة .

٢- مرحلة القراءة الواسعة ، وتمثلها الصفوف اللغوية في تحصيل المواد الدراسية المختلفة والسيطرة على بعض مهارات الدراسة لتلك المواد ، أي أنه لا يقتصر تعليم القراءة على السيطرة على مهاراتها ، بل يتعدى الأمر ذلك إلى التدريب على قراءة المواد الدراسية الأخرى كالعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية . . . إلخ .

٣- المرحلة الخامسة : مرحلة الصقل والمراجعة والتهذيب ، وتمثلها المرحلة الإعدادية والثانوية ، وتتم فيها مساعدة الطلاب أكثر على القراءة في المواد الدراسية الأخرى ، وتحديد مشكلات القراءة ، والعمل على مواجهتها ، وفتح مجال أكثر للقراءة الواسعة في المجالات المختلفة ، وإعطاء فرص مختلفة للطلاب للقراءة العلاجية والتصحيحية ، واستخدام مهارات الدراسة في إجراء بعض البحوث ، أو كتابة مقالات .

٢٤٥

ما القراءة ؟

إن طرح سؤال مثل هذا يبدو غريبًا ، ولكن لأن كثيرًا من الناس لديهم أفكار خاطئة عن القراءة ينبغي أن تكون الإجابة واضحة ، ولقد انعكست هذه الأفكار عن القراءة وطبيعتها على تعليمها .

القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني ، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني ؛ فالعمليات النفسية المرتبطة بالقراءة على هذا معقدة لدرجة كبيرة .

من هنا فالقراءة عمليتان متصلتان : العملية الأولى الشكل الميكانيكي أي الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب ، والعملية الثانية عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى ، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج ، والقراءة بهذا عملية تفكير معقدة ، تشمل أكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة ، ولا يعي بعض المدرسين هذه الحقيقة ، ويعتقدون أن الطفل الذي يقدر على نطق الكلمات المكتوبة قارئ جيد ، لكن الحقيقة أن الطفل الذي يتعرف على الكلمات جوهري في عملية القراءة ، لكنه ـ على أية حال ـ وسيلة لغاية أكثر من كونه غاية في ذاته .

وقد يعتقد بعض الناس أن القراءة هي قراءة الكلمات على الصفحة المطبوعة أو المكتوبة ، واستحضار المعنى الذي يريده المؤلف ، وإذا تقبل المدرسون هذا التعريف ، وعلّموا الأطفال له فسوف تفقد الأجيال الناشئة كالقدرة على النقد والتقويم ، وسيكونون على استعداد لأن يقعوا ضحايا للدعايات المضللة .

إن القراءة في وضعها الحقيقي تشمل كلاً من التعرف على الكلمات ، وتحصيل تفكير الكاتب ، وتشمل بالإضافة إلى ذلك التفكير الخلاق والنقدي . فالقارئ ينبغي أن يربط ما يقرأ بخبرته السابقة ، ينبغي أن يفسر المادة

المقروءة ، ويقومها ، ويستخدم في ذلك التفكير والتخيل ، وينبغي أن يمزج الأفكار الجديدة ويقارنها بما قد تعلمه من قبل ؛ وذلك حتى يقوى استقلال تفكيره ومن هنا لا يمكن أن يصف المرء نفسه بأنه قارئ ماهر ما لم تستمر معه في أثناء عملية القراءة هذه الاتجاهات الفكرية الناقدة .

أسباب تغير معنى القراءة وتطور أهدافها :

مما سبق يتبين أن القراءة تشمل تعرف الرمز اللغوي ، والفهم ، والنقد ، والتذوق ، والتفاعل ، ولقد أدى إلى هذا الفهم الجديد لعملية القراءة غوامل نفسية واجتماعية .

قام « ثورنديك» بأبحاثه المشهورة التي أجراها على أخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات ، وكان له ـ في الحقيقة ـ الفضل الأكبر في تغيير معنى القراءة ، فهي ليست عملية آلية يكتفي فيها بنطق الحروف والكلمات ، ولكنها عملية عقلية معقدة غاية التعقيد .

وكان ذلك في العشرينيات من هذا القرن ، وأصبح مفهوم القراءة التعرف على الرموز ونطقها مع فهم المعاني التي تعبر عنها تلك الرموز ، لأن الفصل بين الرمز ومعناه لا يعطي دلالة تحفز المتعلم في عملية التعلم ، وكان من نتيجة هذا التطور أن نالت القراءة الصامتة عناية كبيرة في مجال البحوث المتعلقة بالقراءة ، ولقد كان للتغيرات السياسية والاجتماعية التي أصابت المجتمعات بعد الحرب العالمية الأولى أثره في اتجاه المجتمعات إلى اتخاذ الديمقراطية نظام حكم لها وأسلوب حياة تعيش عليه ، فظهرت الحاجة إلى المواطن القادر على الإسهام في معالجة مشكلات مجتمعه والاشتراك ـ بفاعلية ـ في المؤسسات الديمقراطية التي أقيمت ، ومن ثمَّ أصبح الاقتصار في مفهوم القراءة على معنى النطق والفهم ليس كافيًا ؛ لأنه يؤدي إلى تربية مواطن يقدس الكلمة المكتوبة ، ولا يستطيع نقدها أو مناقشتها ؛ ولذلك ظهر تحول جديد

في مفهوم القراءة يركز على القراءة الناقدة التي تمكن القارئ من تحليل ما يقرؤه ونقده ، وإبداء الرأي فيه ، والاتفاق مع ما يقرأ ، والاختلاف معه . وبذلك أصبح مفهوم القراءة نطقاً ، وفهماً ، ونقداً ، وتحليلاً ، وساعد على هذا أيضاً ما كشفت عنه الأبحاث العلمية في القراءة الصامتة .

وواكب تطور معنى القراءة تغير أهداف تعليمها . وكما كان التطور معنى القراءة أسباب متنوعة نفسية واجتماعية وعلمية ، كان لتغير أهداف تعليمها أسباب نفسية واجتماعية وعلمية كذلك ، ومن المهم أن تتغير أهداف تعليم القراءة باستمرار عبر السنين ، وقدرتنا على تعرف هذه الأهداف أمر جوهري لبناء برنامج قرائي فعال .

ففي سنة ١٩٢٧م عد «يانج Young» ما يلي من أهداف تعليم القراءة:

الزيادة في الثورة اللغوية ، والفهم ، وتنمية الرغبة في قراءة الكتب ، ونمو حركات العين المنتظمة ، وخفض الحركات الرجعية والوقفات ، والزيادة في سرعة القراءة والتركيز ، واستبعاد الصوت في أثناء القراءة الصامتة .

وعلى الرغم من عدم تحقيق بعض الأهداف السابقة فإن تقرير «يانج» عن أهداف تعليم القراءة غير كافٍ اليوم وغير ملائم ، فلقد اتسعت أهداف تعليم القراءة ، وتغير تأكيدنا وتحول من هدف إلى هدف آخر بحسب الظروف الاجتماعية والسياسية المتغيرة .

فمن سنة ١٩٢٠م إلى سنة ١٩٣٠م استمر الاهتمام بالقراءة الصامتة والفهم وتأكيد الفروق الفردية والقراءة العلاجية ، ومع الاهتمام بالفروق الفردية وجدت الطرق التجريبية والإحصائية والاختبارات النفسية التي طبقت لتحليل سلوك الطفل في القراءة .

ولقد كان الاتجاه إلى القراءة الصامتة كبيراً في الثلاثينيات ، ونقدت بعض المدارس بعنف لأنها اهتمت كثيراً بالقراءة الجهرية ، حقاً عُلِّمت القراءة الجهرية، لكنها لم ترجع إلى سابق مجدها فيما قبل سنة ١٩٢٠م .

ولقد أبرز "Gates" في كتابه «تحسين القراءة» التشخيص والعلاج كأمرين مهمين في تعليم القراءة ، وعد التأخر في القراءة عملية معقدة لا يمكن فهمها وتبين جذورها إلا بدراسة مجموعة من العوامل المتصلة المتشابكة .

ولا تُذكَر ابتكارات في الفترة من سنة ١٩٣٠م إلى سنة ١٩٤٠م ، فهي لم تكن أكثر من فترة تثبيت لمفاهيم سابقة ، إذ اتسع مفهوم الاستعداد للقراءة بحيث امتد ليشمل الاستعداد للقراءة في المدارس الثانوية والجامعات ، ووُجِهَت عناية أكثر للقراءة العلاجية ومواد القراءة وكمية الكتب ، وزادت مواد القراءة الإضافية زيادة كبيرة .

واستمر الاتجاه نحو الاستماع في قراءة المواد المتنوعة سائدًا في أوائل الخمسينيات ، وتأكد لدى كل المدرسين مسئوليتهم في تعليم القراءة .

ومنذ سنة ١٩٥٧م بعد أن أطلقت روسيا القمر الصناعي الأول ظهر مجال جديد للقراءة ، ونسب القصور القومي في أمريكا إلى فشل حجرة الدراسة في تحقيق التقدم العلمي ، وبخاصة في تعليم القراءة ، وهذا المجال الجديد هو القراءة للابتكار .

وظيفة القراءة :

في تراثنا العربي والإسلامي كثير من الإشارات الدالة على أهمية القراءة ، ودورها في حياة الجماعات ، فالأمر الإلهي الكريم (اقرأ) كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة وإلى مفتاح الدين القراءة ، فمنها تأتي جميع الخبرات ، وربما كان لهذا الأمر الكريم أثره في الكتابات التي تلت ذلك ، والخاصة بالتذكرة بأهمية القراءة ، وأثر الكتاب .

اقرأ ما قاله «الجاحظ» :

«الكتاب وعاء مليء علمًا ، وظرف حُشِيَ ظرفًا ، وبستان يحمل في ردن ، وروضة تنقل في حجر ، وناطق ينطق عن الموتى ويترحم على الأحياء .

ولا أعلم رفيقًا أطوع ولا معلمًا أخضع ، ولا صاحبًا أظهر كفاية ، ولا أقل جناية ولا أكثر أعجوبة وتصرفًا ولا أقل تصلفًا وتكلفًا من كتاب» .

واقرأ هذا البيت للمتنبي :

أعز مكان في الدنى سرج سابح   وخير جليس في الزمان كتاب

ولكنك إذا لاقيت بفكرتك فكرة أخرى ، أو لاقيت بشعورك شعور آخر ولاقيت بخيالك خيال غيرك ، فليس قصارى الأمر أن الفكرة تصبح فكرتين ، أو أن الشعور يصبح شعورين ، أو أن الخيال يصبح خيالين . . كلا ، وإنما تصبح الفكرة بهذا التلاقي مئات من الفكر في القوة والعمق والامتداد .

ولو أردنا أن نستطرد في ذلك ما قاله المفكرون العرب في هذا المجال لاحتجنا إلى عشرات الصفحات ، لكن يكفي ما سقنا دليلاً على أن نظرتنا إلى القراءة والكتاب نظرة متحضرة وعميقة منذ فترة طويلة ، بل إن المكتبة الأولى في مصر وضعت تحت حماية الآلهة ، وكتب على بابها «هنا غذاء النفوس ، وطب العقول» .

ومن المفيد هنا أن نذكر بعض الأقوال التي قيلت في الغرب عن القراءة ، ويمكن للقارئ أن يقارن بين هذه الأقوال ، وما قيل من قبل .

فهذا «توماس جيفرسون» الرئيس الأمريكي الثالث يقول : إن من يقرءون هم الأحرار - فقط - لأن القراءة تطرد الجهل والخرافة ، وهذا من ألد أعداء الحرية ، ويُسأل فولتير من يقود الأمم؟ ويجيب هو نفسه عن هذا السؤال بقوله: يقود الأمم هؤلاء الذين يقرءون ويكتبون .

وفي الحقيقة فإنه على الرغم من أن هناك كثيرًا من وسائل المعرفة ، كالاستماع إلى الراديو أو المسجل ، ومشاهدة التليفزيون ، إلا أن الكلمة المكتوبة لا تزال حتى الآن أوسع أبواب المعرفة ، وأطوعها ، ولا نظن أن جيلاً من الأجيال سوف يقلل من أهميتها ، بل نعتقد أن المشكلة الملحة الآن في بلدنا هي : كيف نجعل الكتب جذابة وممتعة بحيث يقبل عليها النشء ، لكي يتثقف ويعمق فكره ؟ إذ أن الاعتماد على التليفزيون أو الراديو وحدهما لا يخلق جيلاً متوازنًا من الناحية الثقافية ، فالغالب على هذين الجهازين هو الجانب الترفيهي الذي لا يحمل معرفة ذات قيمة في إثراء الفكر البشري . وربما كان السبب الأساسي في ضحالة الثقافة التي نشكو منها لدى شبابنا يعود - بدرجة كبيرة - إلى أن الكتاب لم يعد الصديق المفضل ؛ ذلك لأنه يحتاج إلى جهد وعناء ، والشباب بسبب عوامل كثيرة اجتماعية واقتصادية يميل إلى الكسل ، واللامبالاة ، وبخاصة إذا وجد أن الثقافة المتعمقة قد لا تجلب إلا التعاسة ، وقد لا تمكنه من أن يعيش عيشة لائقة .

وأيًا كان الأمر ، فالقراءة بالنسبة لمجتمع مثل مجتمعنا باب الأمل ، ولا يمكن لهذا الباب أن يفتح على مصراعيه إلا إذا بذلنا كثيرًا من الجهد لتعليم هذه الكثرة الغالبة من الأميين ، ولقد أشار كثير من الساسة هنا إلى أن بناء المصانع سهل ، لكن بناء البشر صعب ، وكما هو واضح فإن هذه الحقيقة تؤيدها كل الدلائل ، ويؤكدها الواقع ، لكن ما السبيل؟ من المؤسف جدًا أن تظل مصر ذات الحضارة العريقة تشكو الأمية بين نسبة من سكانها ، وهناك كثير من الطاقات المعطلة التي يمكن أن تسهم إسهامًا فعالاً في محو أمية كثير من أهلينا .

كيف يتقدم مجتمع بهذا العدد الهائل من الأميين والأميات؟ وكيف نخطط للقرن الحادي والعشرين ولا نضع في الحسبان المنفذين لهذه الخطة؟ إن الخطوة الأولى - بحق - والتي ينبغي أن تتخذ لكي نحيا عصرنا هي أن نبني

الأفراد ، ولن نبني الفرد بدون أن نعلمه كيف يقرأ ويكتب ، وسوف نسوق هنا مثالين لنبيين إلى أي حد تهتم الأمم المتعلمة التي لا يوجد فيها أمي بالقراءة :

١- في عام ١٩٥٧م حين أطلقت روسيا قمرها الصناعي الأول (سبوتنيك) اهتزت الأوساط التربوية والرسمية في الولايات المتحدة ، وكان السؤال الذي يبحث الأمريكان الإجابة عنه هو : كيف استطاع الروس أن يسبقونا في هذا المضمار؟ وبعد دراسات واسعة ومستفيضة ، أرجع السبب في تفوق روسيا إلى أن المدرسة الأمريكية فشلت في أن تعلم التلاميذ القراءة الجيدة . أو القراءة للابتكار .

٢- وفي أمريكا بلد العلم ، والصناعة ، وغزو الفضاء نادى أحد المسئولين عن التربية فيها أن تكون السبعينيات فترة لتحقيق ما أسماه (حق كل طفل في أن يكون قارئًا جيدًا) .

فإذا كانت الدول المتقدمة مثل أمريكا تهتم هذا الاهتمام بتعليم القراءة وهي ما هي عليه من التقدم والمعرفة ، فلماذا تقف الدول المختلفة مترددة أمام هذا الأمر الذي نعتقد أنه لا يحتاج منا أكثر من النيات الصادقة ، والعمل العلمي الدءوب؟

كذلك فالقراءة بالنسبة للفرد وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية ، ذلك أن الفرد لا يمكن أن يتقدم ، أو أن ينمي نفسه دون تعرف وسائل ذك التقدم وهذه التنمية ، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالقراءة ، والقراءة الجادة المستمرة ، وما نظن أن مخترعًا عظيمًا أو أديبًا بارعًا ولد هكذا ، بل إن الاختراع والابتكار وليد العناء ، والمعاناة ، ولـيـد القـراءة فـن مـن فنونها ـ مادة الفكر ، ووسيلته ، ولا يستطيع أي فرد أن يفكر دون الاعتماد على اللغة ، والفكر المجرد لا ينمو إلا من خلال اللغة ، ولذلك نرى الأفراد الذين حرموا من نعمة السمع ، ومن ثمَّ نعمة القراءة لا يجاوز تفكيرهم المستوى الحسي ، وبمقدار ما يقرأ الفرد يسمو فكره وتظهر مواهبه ، وتتسع آفاقه ، وتبزغ ابتكاراته ، ومن يقرأ تاريخ

العلماء والأدباء والفلاسفة العظام يجد أن الصفة الجامعية بين هؤلاء جميعًا هي النهم القرائي، وأي إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكرية، أو الاجتماعية أو السياسية لابد من أن يقرأ ويقرأ . ولدينا أمثلة كثيرة، طه حسين، والعقاد، والزيات، ومشرفة، وأنيس منصور .... إلخ .

وعلاوة على أن القراءة وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية فهي - أيضًا - وسيلة للمتعة، والراحة النفسية - لأن القارئ - في العادة - ينتقل بالقراءة من المحيط الذي يعيش فيه إلى آفاق أرحب، وأجواء أهدأ، وأفسح، لا تعقيد فيها، ولا أزمات، وهو في بعض الأحيان - قد يتقمص شخصية بطل المأساة أو الملهاة، وهو في هذا قد يقارن ما هو فيه بما كان فيه البطل الذي يقرأ عنه.

من ذا الذي لا يتمتع بهذا الجماع الروحي والفني في قصيدة شوقي - إلى عرفات الله - والتي منها :

ومن تضحك الدنيا إليه فيغترر	يمت كقتيل الغيد بالبسمات
إذا زرت بعد البيت قبر محمد	وقبلت مثوى الأعظم العطرات
وفاضت من الدمع العيون مهابة	لأحمد بين الستر والحجرات
وأشرق نور تحت كل ثنية	وضاع أريج تحت كل حصاة
فقل لرسول الله يا خير مرسل	أبثك ما تدري من الحسرات
شعوبك في شرق البلاد وغربها	كأصحاب كهف في عميق سبات
بإيمانهم نوران ذكر وسنة	فما بالهم في حالك الظلمات

ومن ذا الذي لا يعيش مع الشمس، والزهر، والطير، والجدول، والمنظر البديع حين يقرأ لأحمد فتحي :

أغار من نسمة الجنوب	على محياك يا حبيبي
وأحسد الشمس في ضحاها	وأحسد الشمس في الغروب
وأغبط الطير حين يشدو	على ذرا فرعه الرطيب
فقد ترى فيهما جمالاً	يروق عينيك يا حبيبي

* * *

(٢٦)

Important Beliefs and Practices
In Teaching Reading in Egyptian Secondary Schools

In Egypt, modern education dates back to the beginning of the 19th century when Mohammed Ali ruled Egypt in 1805.

Parallel to this modern education was religious education represented by Al- Azhar . Since then, pre-university education has gone through several stages.

Currently, it comprises the following:

- Elementary school (5 years).
- Jounior High (3 years).
- Senior High (3 years)

The Subject-matter curriculum prevails in Egyptian schools, wher a number of separate subjects are taught . From among these subjects the mother tongue (Arabic) constitutes 53%, 26%, and 18% of the total school time at the elementary, Junior High and Senior High stages, respectively.

The Arabic language is presented in the form of separate subjects particularly at both the Junior and Senior school levels . It is divided into grammar, morphology, rhetoric, dictation, hand-writing, oral and written expression, reading and literature.

However, it is to be noted that there is some kin of integration among these subcomponents (branches) at the elementary stage.

A closer look at reading instruction at the various stages of general education in Egypt reveals the following :

Out of the total time devoted to the mother tongue reading instruction constitutes 80% at the elementary stage, 32% at Junior High and 33% at Senior High.

The concept of reading had gone through two stages . The first stage during the 1st half of this century, concentrated on identification and pronunciation . Hence, oral reading was highlighted.

The second stage focused on comprehension and analysis as a result of the influence of Egyptians who studied in Europe and the U .S . in the second half of this century.

Likewise, there was a development in reading methods that coincided with the change in the concept of reading, namely, the change from the phonics method to the whole-word method.

Anyway, the aims of reading instruction at the Egyptian High School attempts to enable students to:

1- Comprehend what they read.

2- Skim articles, newspapers, ... Etc.

3- Read between the lines.

4- Infer from what they are reading.

5- Distinguish between main ideas and supporting details.

6- Appreciate what they read.

7- Follow instructions included in reading passages.

8- Form their own opinions about what they read.

Reading instruction at this stage depends on what is called "basal reading", which comprises the following:

1- A book with various reading passages.

2- A book with only one literary genre, i .e ., a novel, a play, a critique .... etc.

Evaluation of reading instruction occurs at the end of the first and second semesters, utilizing tests that measure the students ability to do the following:

1- Explaining the meaning of vocabulary items.

2- Comprehending grammatical and metaphoric patterns.

3- Comprehending general ideas and supporting details.

4- Finding out word inflections.

5- Eliciting information.

Textbooks are uniform for all students (males / females), and for all environments (rural, urban, bedouin) . Some of the content of these books might not be suitable for students' interests or related to students' environments.

Many conferences have been held on reading instructions in Egypt . The convention held in 1986 was important.

I submitted a number of suggestions related to developing reading instruction at the High School level which will be mentioned later.

Comparing what is happening in Egypt and what specialists recommend, it is obvious that reading instruction at the Egyptian High School is in need of new ideas, i .e ., reconsideration.

Scholars have pointed out that reading instruction goes through five stages : reading readiness, beginning reading instruction, developing basic skills, extensive reading, and developing and maintaining reading habits.

Theses stages are generally covered during Junior High School, then students start to concentrate on reading for study purposes, on free unlimited reading in the Senior High School.

The situation in Egypt is as follows;

Reading instruction continues all through the Senior High School in a traditional boring manner, i .e ., beginning with a few questions on the topic posed by the teacher, students read silently . A general or a detailed discussion is followed then by loud reading . It is to be stressed that students read loudly and in turn.

The reading period is considered very boring and unchallenging, since most of the material is below students' level . The focus of this period is on information which students can assimilate by themselves without a teacher . Moreover, in so far as the methods of instruction or the content are concerned, there is nothing new . Therefore, students often do not attend this period as it is not binding or continuous . It is worthy of mention that any reading textbook does not exceed a hundred pages to be taught all through the academic year.

This is so scant compared to the limitless quantity of publications produced every day.

In addition to the above, there is no practice on speed reading despite its importance, or on training students to develop and improve their loud reading . Students also are not used to reading for study purposes.

Hence, one can safely say that real objective of reading instruction at the Egyptian High School stage is to enrich students' knowledge and to develop their vocabulary . Criticism or creativity has no place in reading instruction except for what is done by some enthusiastic teachers.

Therefore, the purpose of this paper is to present a proposal for reading instruction at the Egyptian High School . This suggestion would attempt to avoid the educational objectives that were stated by reading instruction experts at the High School level and to underscore the attempts made at deepening the concept of reading and widening its horizon.

In addition to the above, this new proposal tries to strike a balance between oral and silent reading, and reading fro entertainment and reading for study purposes, special attention should be given to free reading and to students' interests . This proposal would save a lot of money spent on writing and publishing basal reading texts, besides catering for students interests and choices and meeting the requirements of various environments.

The Proposed Program:

The secondary stage (High School) has an important role in the educational ladder and in preparing the individual for life outside the school . This role is centered on tapping the students' potentialities and making the utmost use of them by preparing them either for academic studies at the universities or for wok, with all its responsibilities.

It goes without saying that preparing students for both fields (academia and work) requires various skills and competencies, from which reading stands as one of the most important skills.

Hence, reading should be given emphasis and efforts should be geared towards mastering its sub skills so that all students would be able to read efficiently.

It is a well-known fact that the more societies become advanced and complicated, the more reading becomes indispensable to individuals . This is reflected in the importance of reading for using and maintaining sophisticated equipment . Hence, the emphasis laid on the concept of basic education, and increasing compulsory age, is reflected in advanced countries by providing educational offerings till the High School level . Despite the increase in mass media such as radio, T .V ., movies, reading will always remain the principal tool for personal and social development, and for cognitive, affective and practical reasons . One can read at will, anything, anywhere, anytime without any restrictions.

When the Soviet Union launched its first satellite "Sputnik" in 1957, the United states looked carefully into its educational system . It came as no surprise that the U .S . realized that one of the factors, if not the main, of its failure to compete with Russia at that time was the unsuccessful attempts of the reading instructor in developing students' interests, research abilities and creativity . To upgrade students' reading skills, the U .S . devoted the seventies for realizing the right of every child to be a good reader.

A closer look at reading instruction in the High School in Arab countries reveals that it does not go beyond the Junior High School . Prescribed textbooks comprise one text with varied reading topics and another dealing with one topic.

Reading in both stages is the same . It is rarely that one can find a teacher who can differentiate between the techniques used in both stages, as they are almost the same . Hence, most High School students avoid the reading classes not because they believe they are

٢٥٩

unimportant, but because of the way they are presented to them . Students' disinterest in reading stems also from the topics presented as these topics do not arouse students' interests, challenge them or even present new topics . It is to be noted that students, at this level, can read these topics without the help of their teacher.

There for, there are important demands on the secondary reading instructor other than listening to his students' reading aloud or looking at them when they read silently . Hence, there is a need to address the question : What can the secondary reading instructor present to his students?

To attempt an answer to the above question, it is pertinent to deal with a) The nature of the reading process and its stages, b) objectives of teaching reading at the High School level (secondary stage), and c) the procedures and processes that can effectively achieve the nature and objectives of reading.

The Nature of Reading:

According to Strevens (1978), reading is a complex activity that consists of making out the meaning of written language . He goes on to explain that the reader carries out two processes depending on his proficiency . The first is "deciphering" which is done by beginners andis a type of pattern - recognition . The second is "decoding" which is part of the total comprehension process and entails linking what is read to the reader's knowledge of both the language and the world, i .e ., his personal experience.

This means that the reading process is a very active one, requires various levels of comprehension.

Generally speaking, reading comprehension has two dimensions : a horizontal dimension and a vertical one . The former deals with understanding the word, the sentence, the paragraph, the topic and the gist (general idea) and the details.

On the other hand, the latter dimension deals with the various levels of comprehension, namely, literal meaning, implied meaning,

reading between the lines, inference, criticism, appreciation, interaction and creativity.

The main features or characteristics of reading at the secondary stage are the following:

1- Broad and deep reading in various fields, and mastering the skills of inference, problem solving critical reading, interaction and appreciation .

2- Mastering study skills, i .e, identifying needed information, basic references, and using them appropriately, skimming, note taking, and summarizing . These relate to the use of libraries, encyclopedias and dictionaries.

3- Speed silent reading in order to cope with the amount of information issued daily in newspapers and periodicals .

4- Accurate loud reading, expressing the situations properly . This requires mastery of the following sub-skills:

a- Accuracy in pronouncing words.

b- Accuracy of information.

c- Using gestures ..... etc.

5- Independent free reading.

It is worth stating that Gray (1976) mentions that reading undergoes five stages : reading readiness, beginning reading, developing basic reading skills, extensive reading, and finally consolidating the basic skills.

The first four stages are closely related to reading instruction at the elementary stage, while the fifth at the Junior and Senior stages . This means, in Gray's viewpoint, that the Senior High makes use of and consolidates all the reading skills the students have previously mastered.

According to Edna Wignell (1977) viewpoint, there are four basic stages for reading instruction:

1- Reading readiness.

2- Forming basic reading skills.

3- First independent stage (reinforcing basic skills).

٢٦١

4- Second independent stage (ideal, accurate use of basic skills).

This corresponds to reading instruction at the High School level, requiring more emphasis on:

- implied meaning, inference and evaluation.
- Identifying references and basic sources, and making use of them.
- Study skills such as summarizing, skimming, speed reading .... Etc.
- Developing and enriching vocabulary.

The question that is posed here is the following:

Can reading texts realize these objectives? These are centered on:

- broad and deep reading.
- Mastering study skills.
- Speed silent reading.
- Accurate loud reading.
- Independence in reading.

That teachers ask students to read a topic silently and answer some questions will neither achieve the above mentioned objectives nor upgrade students intellectual or linguistic standards.

It is to be noted that the recent trends in reading instruction at the secondary level, gleaned from international literature emphasize providing opportunities for students to read what they want according to specific program that comprises all objectives mentioned previously.

The most important features of this trend in secondary reading instruction are as follows:

1- No assigning of a reading textbook.
2- Varying the sources of reading, i .e ., newspapers, magazines, old books, new ones .... Etc...
3- Using public and school libraries.
4- Writing reports on what they have read.
5- Free reading.
6- Evaluation of students reading is multi-faceted, depending on :

a- reports on various books.

b- Summaries.

c- Standardized tests.

d- Use of the library.

e- Loud reading inside the classroom.

f- Evaluating new books.

This trend achieves many objectives simultaneously . For most among these are the following:

- Achieving reading objectives at the High School level.
- Realizing the development of reading skills.
- Developing interest in reading.
- Relating students reading to current events.
- Relating students to their heritage.
- Achieving many language activities.
- Alleviating the load on teachers.
- Developing creative reading.
- Developing critical reading.
- Catering for individual differences so as to satisfy various students' interests.
- Allowing for interaction among students.

It is to be stressed that when we call for allowing students to read according to their interests we do not advise that the teacher is deprived from performing his role in guiding his students, on the contrary, the reading instructor has to guide and convince his students to read topics other than the ones they are interested in, or to what he considers useful, or important as recommended in reading studies . This does not also mean assigning a certain textbook by a certain writer, since our aim is not rationalizing expenditure in as much as providing the utmost development of reading at this important stage.

To wind up this discussion, the following questions need answers:

Participants views are really welcome:

1- What are the procedures (techniques) most effective in reading

٢٦٣

instruction at the High School level, in case of not assigning a reading textbook?

2- How can students be evaluated?

3- What are the suggested domains for reading? From the heritage, modern? What type of references and encyclopedias? What's the role of daily newspapers? Weekly magazines? Literary magazines ... etc.

4- Can we assign one reading domain for each grade? What's the role of the reading instructors?

We know in advance that there are obstacles impeding the implementation of this trend . Nevertheless we try once, twice, trice so that we can meet he requirements of the era in which we live, otherwise ...

* * *

(٢٧)

إجراءات تحليل الكتب المقررة
مجموعة مقالات باللغة الإنجليزية (ترجمة)
Conducting a Textbook analysis
Data collection and analysis

لماذا يعتبر تحليل الكتاب المقرر أمرًا مهمًا ؟

ترجم الكتب المقررة المدى والتتابع الخاصين بمنهج روجع وخطط بدقة ، تترجمه في مجموعة من الدروس القابلة للتطبيق .

كما أن الكتب المقررة تعتبر الوسيلة الأولى التي يقوم المدرسون من خلالها بتحديد أنشطتهم التعليمية ، علاوة على ذلك فإن معظم المفاهيم والمحتويات التي يقدمها المعلمون في المدرسة ويدرسونها تعتمد بدرجة كبيرة على تلك الكتب .

- ماذا يعكس تحليل الكتب المقررة ؟
- أو بتعبير آخر ماذا يعني تحليل الكتب المقررة ؟

يعني تحليل الكتب المقررة ما يلي :

١- يحدد تحليل الكتب المقررة مدى تضمين المدى والتتابع المخطط والمحدد له مسبقاً في المقرر .

٢- يعكس تحليل الكتاب المقرر المهارات التي يحتاج الأطفال أن يتعلموها ويسيطروا عليها بكل مستوى دراسي .

٣- يعكس - أيضًا - تحليل الكتاب المقرر القيم والثقافة السائدة في المجتمع المعين ولدى الناس الذين يعيشون في هذا المجتمع .

٢٦٥

٤- كما يعكس تحليل الكتب مدى ملائمة المستوى المعرفي للتلاميذ في المستوى المعين .

٥- يعكس تحليل الكتب مدى الصدق المرتبط بالموضوعات المقدمة وتحديد مدى قيمة المعلومات المقدمة للواقع المعاش "Durable" .

٦- يعكس تحليل الكتب ـ أيضًا ـ مدى السهولة التي يمكن أن يستخدم بها كل من المعلمين والتلاميذ الكتاب .

٧- وأيضاً يعكس هذا التحليل السهولة التي يمكن أن يستخدم بها الكتاب من الناحية البصرية (جمال الطباعة) .

٨- وأيضاً يعكس تحليل الكتب المقررة مدى الجاذبية التي يتمتع بها إخراج الكتاب .

٩- وأيضاً يبين تحليل الكتب الأنشطة التعليمية المستخدمة التي تعكس الأنشطة التعليمية التي تبني على مستويات القدرات المعرفية للتلاميذ .

١٠- وأخيراً يبين تحليل الكتب مدى خلو الكتب من الانحياز لطائفة معينة أو لجنس معين ، ومدى خلو الكتاب من التمييز العنصري والعرقي والديني .

ويمكن تلخيص الجوانب التي تحلل في الكتب المقررة في الرسم التالي :

ما جوانب التحليل في الكتاب المقرر ؟

تتمثل جوانب التحليل في الكتاب المقرر فيما يلي :

١- المحتوى والتنظيم .

٢- إخراج الكتاب .

٣- المحتوى ومدى موضوعيته أو تحيزه .

٤- مناسبة المحتوى المعرفي .

٥- دليل المعلم والمواد المساعدة المضافة إلى المقرر .

أولاً : الاعتبارات المطلوبة للمحتوى والتنظيم :

١- يواجه هذا المحتوى والتنظيم الأهداف العامة والخاصة بالمنهج .

٢- يقدم برنامج الدراسة صورة منتظمة ومتتابعة .

٣- يقدم معلومات صحيحة .

٤- يقدم معلومات واضحة ودقيقة .

٥- كذلك يثير دافعية التلاميذ ويجذبهم للمحتوى .

٦- يثير التفكير الناقد لدى التلاميذ .

٧- يستخدم استراتيجيات التعلم الفعالة .

٨- يواجه بكفاءة التنوع في قدرات التلاميذ .

٩- يزود التلاميذ بمراجعة شاملة وتعزيز للمهارات السابقة .

١٠- يزود بوسائل تساعد على قياس سيطرة التلاميذ على المحتوى .

ثانياً : الاعتبارات المرتبطة بإخراج المقرر :

١- ينبغي أن يكون حجم الكتاب والألوان المستخدمة مناسبة للاستخدام في حجرة الدراسة .

٢- يجمع الإخراج بين المرونة والبقاء لفترة معقولة .

٣- ينبغي أن يكون ورقة الطباعة جيد ومناسب ولا يبلي بسرعة .

٤- وأيضاً ينبغي أن يسمح إخراج الكتاب بالرؤية الواضحة والتمييز بين الأحجام والألوان المستخدمة .

٥- جاذبية الصفحة المطبوعة واستخدام لبعض البطاقات أو ما يسمى بالصناديق الورقية Boxes .

٦- استخدام العناوين الأساسية الخاصة بالفصول .

٧- تسجيل المراجع والكشافات Index وقوائم الفهرس والملاحق .

٨- التنسيق في الإخراج (بين الألوان وبين أحجام الطباعة وبين الطول والعرض) .

٩- استخدام الرسوم والصور والخرائط والجداول .

١٠- تذليل كل فصل بالأسئلة والأنشطة المناسبة .

ثالثاً : اعتبارات ينبغي مراعاتها في اختيار الموضوعات :

١- ينبغي أن تترجم الموضوعات المختارة وجهات النظر المختلفة والقضايا الجدلية .

٢- ينبغي أن تتصف المعلومات المقدمة بالصدق وأن تُصاحَب بالأدلة التي تثبت دقتها .

٣- ينبغي أن يترجم المحتوى التنوعات المختلفة للمجتمعات والثقافات والأعراق واللهجات المختلفة والتاريخ .

٤- ينبغي أن يقدم المحتوى المجموعات الصغيرة بإيجابية وموضوعية .

٥- وأخيراً ينبغي أن يحتوي المقرر على ما يرتبط بالمرأة وذوي الاحتياجات الخاصة .

رابعاً : اعتبارات ينبغي مراعاتها في مناسبة الجانب المعرفي :

١- ينبغي أن يكون الكتاب المقرر في مستوى مناسب لقدرات التلاميذ القرائية .

٢- ينبغي أن يعتمد التعلم اعتمادًا كبيرًا على ما تعلمه التلاميذ بالفعل باعتبار أن هذا (ما يعرفه التلاميذ) مقدمة طبيعية لتحصيل المهارات الجديدة والمعلومات .

٣- ينبغي أن يساعد التلاميذ على أن يكون لديهم إطارًا مفاهيميًا جيدًا للسيطرة على التعلم .

وهناك ثلاث مراحل للتعلم :

أ - مرحلة ما قبل العمليات .

ب ـ مرحلة العمليات الحسية .

ج ـ مرحلة العملية الرسمية أو التنظيمية .

خامساً : اعتبارات ينبغي مراعاتها في دليل المعلم :

ينبغي أن تتوافر في دليل المعلم الأمور الآتية :

١- السهولة في الاستخدام .

٢- يعطي إجابات للأسئلة التي بالكتاب المقرر .

٣- يزود معلومات إضافية فوق التي بالكتاب .

٤-يزود باستراتيجيات تعليمية مختلفة .

٥- يزود بأفكار خاصة بالدافعية والأنشطة المستدامة .

٦- يزود المعلمين بأساليب التقويم .

٧- يزود المعلمين بقائمة مراجع وبفهرس لمحتويات الدليل .

٨- يزود المعلمين ـ أيضًا ـ بمواد مطلوبة للدروس المقدمة في الكتاب المقرر بهدف الإثراء والتنوع .

٩- يقترح الدليل قراءات أكثر للدروس .

* * *

٢٦٩

(٢٨)

الفلسفة التربوية الحديثة
(مشروع لتطوير التعليم المصري)

فلسفة المنهج وأهميتها :

وُجِدَت فلسفات متعددة اختلفت في النظر إلى التربية ، وأهدافها ، وإلى الجوانب المختلفة للعملية التربوية ؛ إذ أن كل فلسفة منها تقوم على مفهوم مغاير للمفهوم الذي تقوم عليه الفلسفات الأخرى من حيث النظر إلى طبيعة الإنسان وإلى طبيعة المعرفة وإلى طبيعة الثقافة والقيم ، وإلى طبيعة العملية التعليمية نفسها بما تنطوي عليه من معلم ، وتلاميذ ، ووسيلة .

ولقد مهد لهذه الفلسفات الفلاسفة والمربون ، وهي ترتبط ـ إلى حد كبير ـ بالظروف السائدة في المجتمع ، ومستواه الاجتماعي والحضاري والاقتصادي إن كل فلسفة لها مبرراتها الموضوعية التي تجعلها صالحة في زمان ومكان معينين ، ومن هذا فإن ما يصلح في زمن معين قد لا يصلح ـ بالضرورة ـ لزمن آخر ، وما يجري من عقائد وفلسفات في بلد معين قد لا يصلح حتمًا في بلد آخر إذ أن من السهل أن تتبادل الأمم والشعوب كثيرًا من الأمور المادية ، ولكن ليس من السهل أن تتبادل الفلسفات والأفكار لارتباطها بالناس ومواقفهم ، وبظروفهم .

وجدير بالذكر أن يعرف المدرسون هذه الفلسفات المختلفة ، لكي يحددوا بأنفسهم الأهداف والقيم التربوية لأن معظم أهداف التربية في الواقع فلسفية ، وارتباط المدرس بالفلسفة التربوية ليس فقط ـ لأنه دارس سلوك الإنسان ـ بل لأنه دارس لسلوك الإنسان من خلال تجاربه الشخصية في العالم ،

٢٧١

ومن خلال دراسته لهذه التجارب ، ومقارنتها بتجارب الآخرين ، ومن خلال البناء الفلسفي ومن خلال هذا كله يكون للمدرس مفاهيمه الخاصة به ، وعلى وجه العموم فدراسة المدرس للفلسفات ولطبيعتها ، وتركيبها ، تتيح له استخدام الطريقة العلمية والمنطقية في جميع ما يقوم به .

وإذا حدث ما سبق أن قيل في الفقرة السابقة ؛ فإن المدرسين وتلاميذهم يمكن أن تكون لديهم الخلفيات الأساسية لقبول أو رفض المفاهيم والتعميمات والمذاهب التي تعرض عليهم ، وذلك ببحث النتائج والتطبيقات التي ترتبط بهذه الأمور ، وكما يقول «سقراط» : فإن الحياة الناقدة الحية هي الحياة التي تستحق أن يعيشها الإنسان .

بدايات الفلسفة التربوية الحديثة :

وقبل ظهور بعض العلوم الاجتماعية الحديثة كانت الفلسفة والتاريخ الأداتين المتاحتين لدارسي السلوك ، ومن الأمثلة على ذلك نظرية «أفلاطون» في المثالية والقضايا التي ترتبت عليها .

ومن هنا نرى أن جزءاً كبيراً من النظرية التربوية في الماضي والحاضر إن هي إلا عمل إنساني تنبع جذوره من الفلسفة والتاريخ .

ولكي نحسن البرامج التعليمية ، فلا بد أن يوجد الابتكار ، ولا بد أن يكون لدى كل مدرس الاتجاه نحوه ، ونحو خلق شيء مميز ، وفي التاريخ التربوي صنع كثير من الرجال هذه الأشياء المتميزة ، وكانوا معالم في الطريق حول فلسفة تربوية حديثة ومن بين هؤلاء : «فرنسيس بيكون ، وجون كومينوس ، وروسو ، وبستالوزي ، وفروبل ، وديوي» .

- «فبيكون» (١٥٦١-١٦٢٦م) الفيلسوف الإنجليزي أثر في التربية بطريقته العلمية في التعليم ، والقائمة على الملاحظة ، واستخدام الحواس .
- وأما «كومينوس» (١٥٩٢-١٦٧٠م) المربي التشيكوسلوفاكي ، فقد طور الكتب المقررة والمصورة حيث كان يرى أن الصور جذابة للأطفال .

- والكاتب الفرنسي «روسو» (١٧١٢-١٧٧٨م) فقد عارض الاتجاه التأملي كحق مقصور على الطبقة المختارة، ودعا إلى حق الشعب في التأمل، ولقد اشتهر «روسو» بدعوته في تعليم الطفل عن طريق التجريب في بيئته الطبيعية.
- والفيلسوف «بستالوزي» المربي السويسري (١٧٤٦-١٨٢٧م) ركز أعماله حول قدرات الأطفال وميولهم، وكان من بين الأوائل الذين دعوا إلى الحاجة إلى إقامة مؤسسات لتربية المعلم.
- «وفروبل» المربي الألماني (١٧٨٢-١٨٥٢م) دعا إلى حاجة الطفل الصغير لكي يحس بنفسه الوجد الذاتي عن طريق اللعب المبتكر؛ وهو من أسس نظام رياض الأطفال.
- وأما عن المربي الأمريكي «جون ديوي» (١٨٥٩-١٩٥٢م) فقد كان يعتقد أن التعليم يتأصل باتصاله بخبرات الحياة وأن مواقف التعليم ينبغي أن ترتبط بالمشاكل المختارة من بيئة الطفل.

ومما تقدم يمكن أن نقول: إن معرفة فلسفة التربية أساسية ـ ليس فقط ـ لفهم التربية لكن ـ أيضًا ـ أساسية للفهم الواضح للوسائل الحقيقية للتعليم واستخدامها الفعال، وينبغي هنا أن نتذكر أن فلسفات التربية ليست منعزلة عن بعضها إذ يوجد قدر كبير من التداخل بينها، وأن الفلسفات الحديثة أفادت من الأخرى المبتكرة.

الخبرة أساس الفلسفة التربوية الحديثة:

وعلى أية حال فقد ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس وفلسفات لكل منها رأيها في بناء المنهج المدرسي، من هذه المدارس: المثالية والواقعية التجريبية، ولكن يمكن تقسيم هذه المدارس عمومًا إلى قسمين أساسيين.

أ - المدرسة التقليدية.

ب ـ المدرسة التقدمية.

أ- المدرسة التقليدية :

التربية من وجهة النظر التقليدية تتركز في المعرفة ، ويتم اكتساب المعرفة بمذاكرة الدروس وحفظها والامتحان فيها والطريقة ثابتة وكذلك المحتوى لأن أهداف التلاميذ محددة مسبقًا ـ يحددها المدرس الخبير ـ ووسائل تفريد المنهج أي مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ معدومة ؛ لأن القيم والوسائل اعتبرت من وجهة نظر المدرسة التقليدية صادقة بالنسبة للجمعي .

ومن وجهة النظر التقليدية ـ أيضًا ـ يوجه المعلم جهده كله لنقل المعرفة للطفل وضبطه والسيطرة عليه والمدرس التقليدي ـ على هذا ـ أكثر ميلاً إلى المرونة في العملية التعليمية ؛ لأن المواقف التعليمية تعوزها الحماسة ؛ فالموقف التعليمي قد يحتاج إلى معارض أو تليفزيون تعليمي ، أو آلات أو مصادر إنسانية أخرى ، ولكن الاعتماد على الكتب والدروس لا يسمح إلا بالقليل من المناقشة الحرة والابتكار والنشاط والمبادأة .

والتلاميذ في حجرة الدراسة التقليدية مقيدون بتلقين الفكرة التي تحدد القيم والخبرات الجوهرية لكل فرد ، والخضوع للفكرة ، كما أن الشكلية تميز مثل هذه الفصول .

وفيما يلي تصور لدرس يظهر فيه الاتجاه التقليدي القائم على التنمية الفكرية والتنظيم المنطقي للمحتوى .

الموضوع : الحياة الهانئة « موضوع الرسم».

هدف المعلم :

أن يرسم الأطفال « الحياة الهانئة » ويقدموا ما ينتجونه في رسوم الأطفال .

الأنشطة :

١- تخطيط ومناقشة خصائص الرسم الجيد .

أ- الخط . ب ــ اللون .

جـ ــ الضوء والظل . د ــ الأبعاد .

٢- مناقشة مكونات «الحياة الهانئة» : التفاح ، الكمثري ، إبريق زخرفي أبيض . . . مثلاً .

٣- مناقشة أوضاع ومكونات «الحياة الهانئة» في الرسم .

٤- رسم الأطفال «الحياة الهانئة» مع لفت أنظارهم إلى الخط والبعد .

٥- تلوين الأطفال «الحياة الهانئة» مع لفت أنظارهم إلى الألوان الطبيعية بالضوء والظل .

٦- تحليل كل رسم طبقًا لمناسبته التامة للطبيعة ، ولمبادئ الخط ، واللون ، والضوء ، والظل ، والبعد .

٧- جمع الأوراق ، وترتيب الأعمال النهائية تمهيدًا لعرض أجودها في المعرض .

ب ـ المدرسة التقدمية :

أما المدرسة التقدمية فقد تجمعت أفكارها حول التجريب والخبرة منذ أيام «هيراقليطس» (٥٣٥-٤٧٥ قبل الميلاد) لكن هذا الاتجاه نما وتطور في العصر الحديث في أمريكا على يد كل من : «وليم جيمس ، وجون ديوي».

لكن ماذا قدم «هيراقليطس»؟ لقد أدخل «هيراقليطس» نظرية «تغيير الواقع» ، وطبق «ديوي» هذه الفلسفة في التربية .

وهناك اسمان آخران للتقدمية هما : البرجماتية ـ والتجريبية ، وكما يرى البعض فإن التقدمية تطبيق للبرجماتية في التربية ـ والبرجماتية تطبيق للتجريبية، لكن كثيرًا من المؤلفين يستخدمون هذه الأسماء الثلاثة على أنها مترادفة ويمكن الاستغناء بأحدها عن الأخر .

ومن أوائل من وقفوا ضد المدرسة التقليدية في التربية الأمريكية «فرنسيس باركر» (١٩٣٧-١٩٥٢م) المدير الأول لمدرسة التربية في جامعة شيكاغو ـ ويمكن أن نلخص العناصر الأساسية لحركة التربية التقدمية فيما يلي :

١- الأنشطة التي يشجع عليها التلاميذ .

٢- المواقف الطبيعية للتعليم .

٣- الحرية ونبذ التنظيم الدكتاتوري .

٤- إيجابية التلميذ في عملية التعلم .

وقرب نهاية القرن التاسع عشر وقف كثيرًا من المربين ضد المدرسة التقليدية ؛ لكن المحاولة مع ذلك ظلت فردية محلية إلى أن نشر «جون ديوي» الكتاب العظيم «مدارس الغد» عام ١٩١٥م .

واهتمامًا بما هو واقع فقد ارتبطت التقدمية البرجماتية التي ترى أن التغيير - ليس على الدوام - هو الواقع الوحيد ولأن التربية من وجهة النظر هذه عملية نمو فلا بد أن يعدل التربويون من سياستهم ، وطرقهم ، ومحتوى ما سيقدمونه على ضوء التغيرات الحادثة في البيئة والواقع ، وعلى ضوء المعرفة المتجددة .

ولقد تحدث «ديوي» عن التكوين المستمر للخبرة حين كتب : «التربية هي إعادة بناء الخبرة أو تنظيمها ، وهذه الإعادة تضيف إلى تضيف إلى الخبرة السابقة عمقًا آخر وتزيد من القدرة على توجيه مجرى الخبرات التالية».

وللفلسفة التقدمية مبادئ ترتبط بالنمو :

١- ينبغي أن يتصل النشاط التربوي بميول الأطفال .

٢- ينبغي أن يتصل التنظيم بحل المشكلات أكثر مما يتصل بحفظ المادة ؛ لأن الناس يتناولون الحياة ، وتعقيداتها أفضل حينما يستطيعون أن يقسموها إلى مشاكل خاصة .

٣- ينبغي أن يُنظَر إلى التربية على أنها الحياة نفسها لا على أنها إعداد للحياة ؛ لأن إعادة البناء الجيد للخبرة يتسق مع الحياة المتحضرة .

٤- ينبغي أن يتغير دور المعلم من صب المعلومات إلى موجه ومرشد بينما يتعلم الطفل بنفسه طبقًا لحاجاته الخاصة وميوله .

٥- ينبغي أن نساعد المعلم على ترقية التعاون بدلاً من التناقض ؛ لأن الأفراد يحصلون أكثر حينما يعملون كجماعة بدلاً من أن يعمل كل واحد منهم ضد الآخر .

٦- تتضمن التربية والديمقراطية كل منهما الآخر وعلى هذا ينبغي أن تنظم المدارس وأن تمارس مهامها على أساس المبادئ الديمقراطية .

وربما كان كثير من التضارب والصراع الذي يوجد بين التقليدية والتقدمية يتركز حول اكتساب المعرفة ، وعلى وجه العموم فالتقليدية تنظر إلى التعلم على أنه استقبال سلبي للمعرفة يقوم به الطالب بينما تنظر الثانية على أن التعلم يتم عن طريق الخبرة ، ولقد أشار «ديوي» إلى ذلك حين قال : «إن الغالبية توجه اللوم إلى الفصل التقليدي بين العمل والمعرفة كذلك توجه اللوم إلى التمجيد التقليدي للدراسات الفكرية الخاصة».

ونقطة أخرى في البرجماتية ينبغي أن نعيها وهي : أن التربية - من وجهة النظر البرجماتية - لا تكون المواد فيها عامة ، كالاقتصاديات والمواد الاجتماعية بل تركز حول موضوعات أو محاور خاصة ، أو مشكلات تسمى أحيانًا الوحدات مثل : الإنسان، أو الانتقال، أو الاستيراد والتصدير ، أو الطقس، أو تنمية البيئة ، وهذا لا يعني أن المنهج أكثر من مخطط عريض ، وهو يتكون من تنظيم المصادر التي يستخدمها المعلم والتي يمكن أن تسمى الأنشطة الجارية ، والتي تعتمد على الميول والمشاكل الجديدة ، وينبغي أن تنظم التفاصيل الواقعية للمنهج تعاونيًا في حجرة الدراسة من أسبوع إلى أسبوع .

والمثال التالي يبين كيف يقدم الدرس في التجريبية أو البرجماتية ، وهذا المثال يتركز حول مشروع «كيف تعيش الحشرات من الأنواع المختلفة؟».

كيف بدأ المشروع ؟

مجموعة من الأطفال في سن الثامنة تعلموا جزءًا كبيرًا من عادات الحياة للكلاب ، والقطط ، والخنازير ، والفئران ، والبقر ، والغنم ، والأرانب عن طريق الملاحظة الشخصية والرحلات الميدانية والكتب والصور والأفلام ، وهم - بذلك - أصبحوا شغوفين بالحشرات أمثال الذباب ، والعنكبوت ، والنمل والبعوض ؛ وهي حشرات تقل ألفة التلاميذ بها ، وليس من السهل ملاحظتها فلأن النمل مثلاً يعيش تحت الأرض ، فكيف يستطيعون بسهولة أن يروا كيف تعيش؟؟

ماذا فعل المدرس ؟

وجـه التـلاميذ إلى التفكير في الطـرق المختلفة التي يمكـن بها أن يبنوا ما تحت الأرض فوقها حتى يمكن أن يلاحظوا ويدرسوا . . .

هنا قال تلميذ : لقد قرأت عن طريقة لصنع مستعمرة النمل في مربي .

وقال آخر : يمكن أن نجمع العنكبوت ونضعها في حوض زجاجي .

وقال ثالث : أقترح أن نجمع البق .

ماذا حدث ؟

يسأل الطفل الذي قرأ عن كيفية صنع « مستعمرة النمل » عن الكتاب الذي قرأ فيه هذا حتى يستطيع هو وزملاؤه أن يجمعوا المعلومات اللازمة عن ذلك، ويقوم المدرس والتلاميذ بعمل الاستعدادات اللازمة لبناء « مستعمرة النمل » من جمع الرمل ، والتراب ، والنمل ، وبمضي الوقت يدرسون الأدوار الاجتماعية لملكات النمل ، والشغالات ، والذكور ويلاحظون مراحل التطور مثل ، اليرقة والشرنقة واستخدامات الجحور المختلفة ، والأنفاق في المستعمرة ، وكمية وطبيعة الطعام الذي يؤثر في الإنتاج ، وكذلك يناقش المدرس وتلاميذه في الفرق بين مستعمراتهم والأنواع المختلفة لمستعمرات النمل التي قد توجد في

الصلصال أو الطين ، أو في فجوات الأشجار ، ويلاحظون العناية بالصغار والاهتمام بهم ، ويلاحظون الشغالات اللاتي يعطون عناية أقل ، وماذا يحدث بعد أن يرقدون على بيضهن ، وكما هو واضح فإن طرق التلاميذ في جمع الحقائق هي : الملاحظة ، والاستنتاج ، والقراءة .

القوى المؤثرة في الاتجاه إلى الخبرة :

إذا نظرنا إلى القوى المختلفة التي كان لها الأثر في تحديد الاتجاه نحو الخبرة لوجدنا أنه يمكن تلخيصها فيما يلي :

أولاً : انتقال الاهتمام إلى هذا العالم الذي نعيش فيه ، فقد تحول انتباه الناس وتفكيرهم إلى مشكلات هذه الدنيا التي نعيش فيها ونحس في الآلام ونستمتع فيها بالأفراح ، بدلاً من التركيز على عالم آخر ودنيا أخرى ؛ ونتيجة لهذا أصبح الاشتغال بالأمور الدنيوية المعاصرة ومحاولة بحث وحل المشكلات الإنسانية والاجتماعية من الأمور المتفق عليها .

ثانيًا : أخذت فكرة الاعتقاد في المؤسسات الثابتة ، وفي سلطتها تتضاءل وناظر ذلك زيادة الاعتقاد في قدرة العقل الإنساني الفردي على التفكير والتنظيم والتحليل والنقد ، على التعبير على الرغبات والأهداف .

ثالثًا : أصبحت فكرة التغيير والتقدم تسيطر على أفكار الأفراد والجماعات فلم يعد النظر إلى الماضي هو الذي يحدد اتجاه الأفراد والأمم ؛ ولكن أصبح المستقبل هو الأمل الذي ننظر إليه لتغيير الحاضر مستعينين بما في هذا الحاضر من إمكانيات ، وبما في الماضي من مثيرات التقدم .

رابعًا : أصبحت المعرفة التي نحترمها ونسعى إليها ونصبر ونثابر للوصول إليها هي المعرفة التي تغير ، والتي تؤدي على التقدم والتطور ؛ ومن ثمَّ أصبحت المعرفة الناتجة عن الدراسات التجريبية التي تجعل ميدانها الطبيعة في أوسع معانيها هي المعرفة التي ينبغي الاتجاه إليها ، وهي المعرفة التي أدت

٢٧٩

إلى كثير من التغيير وكثير من التطور في حياة الإنسان في جميع المجتمعات على السواء .

ومعنى هذه الاتجاهات العامة كلها أن أصبحت للخبرة البشرية قيمتها، وأصبح الإنسان ينظر إليها على أنها المحك الذي تُختبَر فيه جميع الآراء والمبادئ ، وأخذت الخبرة بذلك تحتل مركزًا هامًا أساسيًا في عملية الحياة ، فحيث تكون الحياة تكون الفاعلية ، ولكي تستمر الحياة قائمة يجب أن تبقى هذه الفاعلية متصلة ومستمرة ومتلائمة مع البيئة ، وأصبحت البيئة بذلك عاملاً حيويًا يتوقف عليه استمرار الحياة الإنسانية .

مقومات الخبرة المربية :

لا بد أن تتوافر لها عدة مقومات حتى تكون ذات أثر في الأهداف التربوية ، ومن أهم هذه المقومات .

١- التغير والتطور : فالخبرة التي تتفق والإنسان ليست نهائية ؛ وإنما كل خبرة جديدة تعدل من الخبرات السابقة لها . فإذا افترضنا أن طفلاً رأى مصباحًا لأول مرة فقد يعني هذا المصباح له في البداية شيئًا لامعًا غريبًا وجذابًا ، فإذا أقبل على مسكه تحول إلى شيء ملتهب يضر أصابعه ، فالخبرة الأولى تعدلت في الموقف الثاني ، وأصبحت أكثر انطباقًا على الحقيقة ، ومع ذلك فليست هذه الخبرة نهائية فقد يلاحظ الطفل في موقف ثالث العلاقة بين انطفاء المصباح وإظلام الحجرة وإنارة المصباح وإنارة المكان ، ويضيف هذا الإدراك معاني جديدة لما تعلمه الطفل في الخبرة السابقة ؛ فالمصباح ليس فقط مصدر ألم ، وإنما له وظيفة نافعة ، وفي موقف آخر قد يدرك العلاقة بين هذه الوظيفة والمادة التي هي مصدر الإضاءة كالكيروسين ، وليعرف أن المصباح لا يضيء بنفسه ولكن بهذا السائل ، وقد يقوده هذا إلى بحث مصادر هذا السائل وطبيعته وما يرتبط بمعارف ومعلومات متشعبة تحتاج على

كثير من التوجيه . وهكـذا تستمر الخـبرة في ترابطهـا بخبرات أخـرى متغيرة بتغير الظروف التي يعيشها الفرد ، وبفاعلية التوجيه الذي يخضع لها وفي هـذا كلـه يحـدث مـا يسـمى بتعـديل الخبرة وإعـادة تنظيمهـا وتركيبها .

٢- الاستمرار : ومعنى هذا أن الخبرة لا تقـف أو تُنمَّـي مـادام الإنسـان في تفاعل مستمر مع بيئتـه وفي مواقـف الحيـاة المتعـددة المتلاحقـة ويبـدأ اسـتمرار الخـبرة وتواصـلها ضـمن المبـدأ السـابق الـذي يؤكـد تغيرهـا وتطورها ، ويعني ـ أيضًا ـ أن الخبرة الحاضرة تأخذ من الخبرة السـابقة وتستفيد منها ، وتشترك معها في عوامل مختلفـة ، ثـم أنهـا تـؤثر علـى الخبرة اللاحقة لتتجه بها إلى مستوى أفضـل ، وهكـذا ينبغـي أن تكـون الخبرات التربوية سلسلة متصلة الحلقات ، تتصل كل منهـا بغيرهـا مـن خـبرات ، وتــؤدي إلـــى مـــبادئ ومــهـــارات وأهـداف تـؤثر علـى الخبرات التالية .

فالخبرة واستمرارها يعني نظرة جديدة إلى العلاقة بـين المـواد الدراسـية والقائمة ، ونظرة جديدة إلى تناول المدرسين لها ، والأخـذ بهـذا المبـدأ يعني كذلك تحقيق غاية تربوية أساسية ؛ وهي النمو ، فالنمو هنا زيـادة في قدرة التلميذ على مراجعة نفسه وتقدير إمكاناته في مواقف موصولة كما أنه يعـني قـدرة علـى تعـبير مفاهيمـه واتجاهاتـه في ضـوء أهـداف متطورة وتتضمن إمكانات جديدة لتحقيق مزيد من النمو .

٣- التكامل : والتكامل يشير إلى عمليات مثمرة ذكية لإحداث التكيـف بـين الإنسان وظروف بيئتـه ، ولتحقيـق التكامـل فـإن الخـبرة تسـمح بتفاعـل الفـرد ككـل مـع بيئتـه ؛ فهـي تحـرك الجوانـب الفسـيولوجية وجوانبـه الجسـمانية وجوانبـه الانفعاليـة والعقليـة ويتضـمن هـذا المبـدأ معـاني أساسية لتنظيم العملية التعليمية .

- أن يكون المعلم على دراية كافية بخصائص تلاميذه .
- أن يكون على وعي بظروف البيئة .
- أن يكون قادرًا على فهم معنى النمو والفلسفة الاجتماعية التي توجهه .
- أن يعمل المدرسون في وحدة من أجل تحقيق التكامل بين ألوان نشاطهم وجهودهم تحقيقًا للتكامل في سلوك التلاميذ .

تعدد وظائف الخبرة :

وظائف الخبرة متعددة مترابطة ، وهي فكرية ، حيث إنها المجال الذي تنمو فيه المعاني والاتجاهات والمفاهيم ، ومن ثمَّ فهي السبيل إلى تنمية التفكير ، وهي خلقية حيث أنها المجال الذي يمارس فيه التلميذ القيم والمبادئ الخلقية وفي علاقات اجتماعية ، وهي اقتصادية ؛ حيث إن التربية تهدف إلى تنمية المعارف والمهارات التي تمكن الفرد من أن يكون قوة في الإنتاج والعمل ، وهي سياسية ؛ حيث إن التربية تهدف ـ أيضًا ـ إلى تنمية صفات المواطنة السليمة والواعية بأهداف المجتمع واتجاهاته .

والنظر إلى الخبرة في هذه الزاوية المختلفة تعني مناقشة أمور أساسية تتحدد في ضوئها مفاهيم رئيسية تمثل العمر التربوي .

فهناك أولاً : المفاهيم الخاصة بالمعرفة والتفكير ؛ فالتعليم وثيق الصلة بالمعرفة والتفكير ، وقد نشأت المدرسة في الأصل من أجل تحقيق هذه الوظيفة العقلية أو من أجل تهذيب عقل الإنسان بالمعرفة ، بل إن المدرسة خلال تطورها الطويل قد قصَّرت وظيفتها على نقل المعرفة ، ومن هنا لا بد من التأمل في هذه الوظيفة وما تنطوي عليه من مفاهيم ومسلمات بشأن طبيعة المعرفة والمسئولية الفكرية للمدرسة .

وهناك ثانيًا : المفاهيم الخاصة والقيم إذ أنه من المسلم به أن التربية عملية خلقية ترتبط ارتباطًا شديدًا بالقيم ؛ فالتربية جزء من الثقافة وأداة للمجتمع

تتأثر بنوع القيم التي تسود هذه الثقافة في حركتها وتطورها ، ومسئولية المدرسة ليست مجرد نقل القيم ـ أي قيم ـ وإنما اختيارها واختبارها من حيث مدى علاقتها بحركة القوى الاجتماعية وباتجاهات التغير في المجتمع وبعلاقة القيم بالمعرفة .

وهناك ثالثًا : المفاهيم الخاصة بعلاقة الوظيفة الفكرية والخلقية للتربية بالإطار الاقتصادي والسياسي للمجتمع الذي تعمل فيه المدرسة ، ففي هذا العصر الذي يتميز بالنمو الاقتصادي والصراع السياسي من ناحية وبالاتجاه إلى الأخذ بالعلم سبيلاً فإلى تحرير الإنسان من ناحية أخرى ينبغي أن تعيد التربية النظر في وظائفها واضعة في اعتبارها أنها قوة في التغير الاقتصادي السياسي المنشود ، فلم تعد التربية عملية نقل معارف مألوف أو وسيلة لنقل الثقافة والحفاظ عليها بل إنها تعد عاملاً من عوامل التحرك الاقتصادي والبناء السياسي .

الفلسفة التربوية الحديثة والمنهج في مصر :

سار تاريخنا التربوي الحديث ابتداء من الربع الأول من القرن العشرين في عدة مراحل كان للتربية الحديثة دور فيها ، فقد زادت ثقتنا في التربية مع بدء حركتنا القومية ، ولكننا لم نناقش نوع التربية التي تصلح لنا ؛ فظننا أن التربية ـ أي تربية ـ هي سلاح ناجح ولم نعمل على أن تكون لنا تربية من نوع معين ؛ فتوسعنا في فتح المدارس واضطلع الشعب بمسئولية فتحها حين تقاعست الحكومة تحت السيطرة الأجنبية عن فتحها .

ثم اشتدت الحركة الوطنية في أول الربع الثاني من هذا القرن ، وأخذنا بالمبادئ الدستورية فاتضح أمامنا أهمية تعليم الشعب ـ بصفة عامة ـ وترتب على هذا أن اتجهت عنايتنا إلى التعليم الابتدائي فوضعنا المشروعات لتعميمه ، ولم يخل الأمر من بعض النظر إلى الكيف ، ولكنه كان نظراً جزئيًا سطحيًا وقف عند حد إدخال بعض المواد الجديدة دون تعمق في فلسفة التربية كعملية

شاملة . هذا في الوقت الذي ظهر فيه قلائل اتجهوا نحو دراسة التربية واتصلوا في عالم التربية في الخارج ، وأخذوا يدرسون التربية كعلم ، واتجهوا بحكم هذه الدراسة إلى النظر إلى التربية من حيث النوع والتوجيه وساعدهم على ذلك إنشاء معهد التربية (كلية التربية بجامعة عين شمس الآن) عام ١٩٢٩م الذي جمعهم وزودهم بإمكانيات البحث والدراسة والتجريب ، وهكذا أخذ البحث في نوع التربية طريقه في أول الأمر عن طريق التخصص لأول مرة .

وصادف ظهور هذه الطائفة من المربين عندنا وجود حركة تربوية زاهرة في الغرب قبل ذلك بمدة ربع قرن تقريبًا فقد ظهرت هناك ـ على الأخص في الولايات المتحدة ـ طائفة من الفلاسفة تأثروا باتجاهين أساسين :

١- الاتجاه الأول : العلم والطريقة العملية في الوصول إلى الحقائق .

٢- الاتجاه الثاني : النظام الديمقراطي والطريقة الديمقراطية في مواجهة المشكلات الاجتماعية وتنظيم الحياة العامة .

وفي هذه الفترة فتح الرعيل الأول من رجال التربية المتخصصين في معهد التربية للمعلمين بالقاهرة أعينهم ، وإذ ذاك ذاعت شهرة طريقة النشاط وهي طريقة «كيلباتريك» ، والتي يرى أنها وسيلة لإعداد المواطن في مجتمع ديمقراطي والتي تقوم على غرض التلميذ ، ونشاطه وفاعليته وإيجابياته ، وحريته ، وتفاعله مع غيره في إطار جماعة منظمة ، ولما كانت طريقة النشاط في أوجها في ذلك الوقت فقد اقتبسها رجال التربية في مصر وبدءوا في تجريبها والتحدث عنها في محاضراتهم وفي ندواتهم ؛ وهكذا دخلت طريقة «كيلباتريك» في التدريس عندنا ابتداء من عام ١٩٣٢م أو قبلها بقليل .

على أن الأخذ بهذه الطريقة سواء عندنا أو عند غيرنا بما فيهم رجال التعليم في أمريكا ، وأولئك الذين كان لهم مزية أخذ الطريقة عن أساتذتها لم يسلم من الانحراف ؛ وقد يكون السبب في هذا الانحراف أن الذين نقلوها وحاولوا تطبيقها لم يتعمقوا أسسها ومفاهيمها ، تلك الأسس والمفاهيم الجديدة التي

كانت تختلف عن خبراتهم السابقة في التربية والتعليم ، أو أنهم بالغوا في فهمها وفي تطبيقها وفي التحمس لها ، وتصرفوا تصرفًا لم يرده صاحبها شأن كل من يأخذ باتجاه جديد : فغرض التلميذ وميله أُخِذَا على أنهما غرضه وميله الحاليين ، ويقف الأمر عندهما وينتهي عند إشباعها دون محاولة استخدامهما في خلق ميول جديدة وأغراض حيوية ، تتسع وتتعمق حتى تصل إلى الأغراض الاجتماعية ، والميول المتعلقة لصالح الجماعة ونشاط التلميذ أُخِذَ على أنه غاية في ذاته لا وسيلة لاكتساب معارف وميول ومهارات جديدة ، وأصبح معيار الطريقة أن نرى التلاميذ ينشطون ويجرون ويتحركون وقل التوجيه لهذا النشاط .

وإنتاج التلاميذ أُخِذَ على أنه غاية في ذاته تقام له المعارض فتوخوا فيه الإتقان، ونسوا أن المهم هو العملية التي يجتازها التلميذ وهو يقوم بهذا الإنتاج، وعلى هذا أُهمِلت المهارات الاجتماعية في سبيل الإسراع بالإنتاج وعرضه .

وأُخِذَت إيجابية التلميذ على أنها سلبية المدرس فقل توجيه المدرس لنشاط التلاميذ وقل تعليم المدرس وشرحه للصعوبات ، وتُرِك التلميذ وشأنه يقود هو نفسه وهو يجتاز المعركة التعليمية .

وأخذ القول بأن المعرفة والمواد الدراسية ليست غاية في ذاتها وإنما هي أدوات لمعالجة مواقف الحياة ، على أنه قول بعدم أهميتها ، وانتهى الأمر على إهمال العلم وإهمال المعرفة ، أو على الأقل وضعها في المرتبة الثانية أو الثالثة ، والمناداة بإلغاء المواد الدراسية واشتد الهجوم على الموضوعات الصعبة كالنحو وجدول الضرب والتاريخ القديم دون النظر إلى القيمة الاجتماعية الضرورية لهذه الموضوعات .

والقول بأن الحقيقة العلمية أو فطنة المعرفة ترد عندما يحتاج التلميذ إليها في مواجهة الموقف حتى تكون وظيفية في حياته ـ أو ما سمي بالترتيب السيكولوجي للمادة ـ وأُخِذ على أن من واجب المدرس ألا يقدم للتلميذ من المعرفة إلا ما تعلمه ؛ وبذلك انعدم تخطيط المدرس للموقف التعليمي .

وكان هذا الذي آلت إليه التربية الحديثة في الشرق والغرب على السواء نتيجة لعدة انحرافات وقع فيها أساتذة التربية والمعلمون هنا وهناك ، ولعل أهم هذه الانحرافات أنهم داخلوا طريقة النشاط في التدريس في مدخل علم النفس الفردي وحده ، ولم يلتفتوا إلى أصولها الفلسفية الاجتماعية ؛ فأخذوها مستقلة عن غايتها ، وجعلوها هي الهدف في حد ذاتها .

وعلى أية حال ، فإن التربية الحديثة كما عبر عنها أصحابها لا يمكن أن تكون المسئولة عن كل هذه الأخطاء السابقة ، وأن المسئول عن ذلك هو ما حدث في فهمها من أخطاء .

وكان نتيجة ما أثير ضد التربية الحديث من نقد في أمريكا أن صُحِّحَت أوضاع التربية الحديثة ، وظهرت فيها تعديلات جوهرية أكدت جانب المجتمع وجانب البيئة وجانب المواد الدراسية وجانب إيجابية المدرس وحقه في توجيه العملية التعليمية ، وظهرت الصورة الأخيرة للتربية الحديثة فيما عرف باسم مدرسة التربية ، وابتُكِرَت طرق جديدة في التدريس لعلاج ما ظهر في طريقة النشاط في صورتها الأولى من عيوب ؛ ومن هذه الطرق طريقة الوحدات ، والوحدات ذات المراجع ، وطريقة الدراسة الموجهة ، والمنهج المحوري ، وغير ذلك من الطرق .

أما هنا في مصر فقد استمر أخذنا بما ظهر من مناهج وطرق جديدة ، وكان لا بد أن يواجه المعلمون حيرة نتيجة تعدد الطرق والمناهج ، وهذا من طبيعة الأشياء في عصور الانتقال والتقدم في كل علم وفن ، وتبذل تلك الجهود على يد المربين المتخصصين في الوقت الحاضر في التعمق في الأصول الفلسفية والاجتماعية لهذه الطرق ، وتبين الأسباب التي جعلت أصحاب الطرق الحديثة يعدلونها ، ومساعدة المعلمين والمشتغلين بالتعليم على تفهم هذه الأصول والأسباب لاستخلاص أفضل الطرق والمناهج التي تناسب ظروفنا .

ولقد أحدثت ثورة ١٩٥٢ تطورًا كبيرًا في حياتنا ، واستلزم هذا التطور أن تتعمق ما تنطوي عليه التربية الحديثة من فلسفة ونظريات اجتماعية وسيكولوجية ، وأن تخرج بالتعليم من حيز المأخذ السطحي الذي يقوم على التقليد والهواية إلى حيز العمق الذي يقوم على الدراسة والابتكار والتخصص .

ويقوم المركز القومي للبحوث التربوية التابع لوزارة التربية والتعليم بدور بارز هام في سبيل توضيح الطريق نحو تطوير مناهجنا ، ولكن ينبغي أن نعلم أن أي تطوير في المناهج يجب أن يضع في الاعتبار أن المنهج في نظر التربية الحديثة هو حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل تشمل المجتمع بثقافته ومشكلاته ، والتلميذ بطبيعته وخصائص نموه وأساليب تعلمه ثم التقدم العلمي السريع سواء على المستوى القومي أو المستوى العالمي .

ولما كانت هذه العوامل متطورة ومتغيرة ، فلا بد من إعادة النظر في المناهج ومراجعتها بين حين وآخر ، وبالفعل حدثت في مناهجنا الدراسة محاولات عديدة بغرض إعادة النظر والمراجعة غير أن هذه المحاولات كلها كانت في أغلب الأحوال لا تزيد عن كونها مجرد إزاحة رأسية أو أفقية لنفس الموضوعات ، وإعادة التوزيع لبعضها بحيث لا نحس أن تطويرها جوهريًا قد حدث ، وأنها محاولات كانت أقرب ما تكون إلى التعديل والتبديل منها إلى التغيير والتطوير ، بالإضافة إلى هذا فإن التطورات التي حدثت لم يكن هدفها الرئيسي هو مصلحة الطالب بمعنى أن تكون المناهج المطورة متمشية بدقة مع مستوى الطالب العقلي ، وقدراته الفعلية على التحصيل ؛ ولهذا فإن الشكوى مازالت مستمرة من صعوبة بعض المناهج ، ووجود كثير من التكرار والحشو في بعضها الآخر ، وأكثر من هذا فإن بعض الموضوعات في هذه المناهج بعيدة عن الواقع الذي سيعيش فيه الطالب .

٢٨٧

وباختصار ، فقد كانت كل محاولات التطور على مدى العشرين سنة الماضية منذ أيام ثورة يوليو مرتبطة في المقام الأول بالأحداث السياسية ، لقد بدأت أولى هذه المحاولات عقب قيام الثورة مباشرة ، وصلت حتى قيام الوحدة مع سوريا عام ١٩٥٨م ، وأُطلِق عليها «مرحلة المناهج الجديدة» وكانت المرحلة الثانية في «مرحلة المناهج الموحدة ، وبدأت بقيام الوحدة واستمرت حتى عام ١٩٦٧م حين بدأت المرحلة الثالثة التي سميت «مرحلة المناهج المطورة» وظلت حتى إعلان ميثاق طرابلس بين مصر وليبيا وسوريا؛ حيث بدأ المرحلة الرابعة التي أُطلِق عليها مرحلة المناهج الموحدة لدول ميثاق طرابلس ، ثم بدأت مع بداية العام الدراسي ١٩٧٥/٧٤م محاولة خامسة محدودة لتطوير الدراسة في الصف الثالث الثانوي باعتباره نهاية المرحلة الثانوية ، وفي المرحلة الجديدة كان الاتجاه مركز على :

أولاً : تخفيف المناهج من حيث الكم ؛ فحذفت بعض الموضوعات في كل المواد .

ثانيًا : الخروج بالثانوية العامة من الجمود الذي لحقها منذ سنين طويلة فَوُضِعَت مواد اختيارية إضافية كمستوى خاص لأول مرة منذ عدة سنوات .

وعلى أية حال فمناهجنا في حاجة ملحة إلى مراجعة شاملة للفلسفة الأساسية التي تعتمد عليها ، ولمكوناتها والقائمين بها والموجهين لها .

* * *

(٢٩)

منهج المواد الدراسية المنفصلة (المنهج المصري)

مشكلات التنظيم :

وتنظيم المنهج صعب ومعقد ، فهو في حاجة إلى تطبيق ما عرفناه عن طبيعة المعرفة ، وعن نمو الطفل وتنميته وعن التعلم ، ولكي نُبَيِّن الصعوبات المختلفة التي تواجهها عملية التنظيم نطرح الأسئلة التالية :

أي قوانين التعلم نختار؟ هل قانون الأثر والنتيجة؟ أو قانون المحاولة والخطأ؟ أو التعزيز؟ أو الاستبصار؟ أو الاشتراط؟ ثم ماذا يُعنَي بمنطق المادة؟ كيف يمكن أن نُطوِّع هذا المنطق للجانب النفسي للمتعلم؟ كيف مكّن أن يؤدي التنظيم المنطقي للمادة إلى تنمية بعض الاتجاهات؟ كيف يمكن تنظيم المحتوى بحيث يستطيع التلاميذ من مختلف المستويات الفكرية أن يحصلوا أساسيات المعرفة ؟

ويرجع إلى مشكلة التنظيم هذه كثير من الاضطراب الذي حدث في المنهج والذي يعود أساسًا إلى عدم مواجهة هذه المشكلة ، ومن الأمثلة على ذلك : الصراع بين التنظيم المنطقي للمادة ، والتنظيم النفسي لها ؛ فأنصار التنظيم المنطقي يرون أن « المحتوى » هو النقطة الرئيسية ، وأهملوا حقيقة أن التلميذ لا يمكن أن يسيطر على التراث الثقافي بدون مراعاة لعدة شروط أساسية ؛ منها مدى التلاؤم والانسجام الذي بين التراث والواقع النفسي والاجتماعي للمتعلم، أما هؤلاء الذين يدافعون عن التنظيم النفسي لخبرات التعلم ، فهم في العادة يركزون على الجانب النفسي للتنظيم ، ولا يقدرون حقيقة أن المحتوى في

حاجة على نوع معين من البناء ، والمنطق ، وهذا المنطق لا ينبغي أن يُهمَل في تنظيم محتوى المنهج .

ومجال الخبرات ، وتتابعها ، واستمرارها ، وتكاملها ، هي المشكلات الأساسية في تنظيم المنهج ، وكل نمط من أنماط التنظيم يستخدم فكرة معينة عن المجال : "Scope" ؛ لأنه يعتمد على ميادين معينة للمعرفة ، وكل منها - أيضًا - يميل إلى استخدام معايير خاصة بالتتابع "Sequence" والاستمرار "Continuity" والتكامل "Integration" وينبغي أن نعلم أن هذه الجوانب متصلة ببعضها ، ويؤثر كل منهما في الآخر ؛ فالطريقة المستخدمة في تحديد جانب تؤثر في تحديد الجانب التالي ، بل إن تحديد أي مستوى من مستويات المنهج يؤثر في البناء ككل .

ونعني بمجال المنهج: أو مدار "Scope" تلك الوحدات التي يشملها تنظيمه، وبعبارة أخرى المواد ، والخبرات والأفكار المشتملة في منهج ما؛ ولذا كانت الوحدات الأساسية هي المواد الدراسية فتغطية المحتوى تصبح الوسيلة الأساسية لتحديد المجال ، وإذا كانت الأفكار الرئيسية والمفاهيم هي أساس الوحدات الدراسية ؛ فإن تغطية الأفكار والمفاهيم تعتبر معيارًا للمجال ، أو المدى .

والتتابع "Sequence" : هو وضع المحتوى ، والخبرات بترتيب معين ، وقد حدد «ليونارد» المشكلة بوضع الأسئلة التالية :

- ما الذي يحدد نظام تتابع مواد التعلم؟
- ما الذي يتبع ماذا؟ ولماذا؟
- ما الوقت الملائم لتحصيل نوع معين من التعلم؟

وحينما يكون المحتوى هو الاهتمام الأول كما في منهج المادة الدراسية فمنطق المادة يملي مبادئ التتابع ومن هذه المبادئ .

- التدرج من البسيط إلى المعقد .
- ومن الكل إلى الجزء .

- ومن القديم إلى الحديث .
- ومن القريب إلى البعيد .
- ومن الحسي إلى المجرد .

وحينما يُنظَر إلى المنهج على أنه خطة للتنمية الشاملة ، وليس خطة لعرض المحتوى فقط فهناك اعتبارات لا بد أن تُراعَي في عملية التتابع ؛ من هذه الاعتبارات ما يتصل بأنماط السلوك وتحصيل المفاهيم المجردة ، وتنمية طريقة حل المشكلات والسيطرة على مهارة تحليل المعلومات،والكشف عنها .

أما الاستمرار "Continuity" فمعناه ترقية المهارات المطلوبة ، والتزويد بمواد أكثر تعقيداً وبمواد أوسع ، وأعمق كلما ارتقينا من مرحلة إلى أخرى ، وقد يحتاج هذا الاستمرار إلى فترات أطول ، أو أقصر ، وذلك بحسب طبيعة المطلب .

أما التكامل "Integration" في المعرفة فهو مشكلة مستمرة في التربية ، ولقد ثبت أن التعلم يكون ذا فعالية أكثر إذا كانت الحقائق والمبادئ في ميدان ما يمكن أن تتصل بميدان آخر . مثلاً : أليست الأفكار المأخوذة عن الحياة العربية من قراءة الأدب العربي تغني المعارف المأخوذة من دراسة التاريخ؟ ولقد عرف التكامل عدة تعريفات تنظر إليه على أنه الصلة الأفقية بين الميادين المختلفة للمنهج ، ونُظِر إليه على أنه «شيء ما يحدث في الفرد» بصرف النظر عما إذا كان محتوى المنهج مُنظِمًا لهذا الغرض أم لا .

ومما يلي نقدم حديثًا مفصلاً عن منهج المواد الدراسية المنفصلة وبالأحرى عن المنهج المصري .

منهج المادة الدراسية :

يشير منهج المادة الدراسية إلى ذلك التنظيم الذي يشمل الخبرات التي تأخذ شكل المواد الدراسية المعروفة ، مثل : التاريخ ، والجغرافيا ، والعلوم ،

٢٩١

والرياضيات إلخ .. وهذا المنهج أقدم وأثبت إجراء اتخذ لتنظيم المادة الدراسية . وقد انتشر استخدامه انتشاراً كبيراً في المدرسة الابتدائية والثانوية على حد سواء. والكتاب المقرر في هذا التنظيم أساس لا غنى عنه ويدور حوله معظم النشاط التعليمي .

وأساس تنظيم منهج المادة اتباعه لمنطق المادة نفسها ، ومعنى هذا : أن المحتوى وخبرات التعلم يتسمان أساسًا بخصائص تنظيم المادة الدراسية ومنطقها ، وهذا المنطق يحدده المتخصصون في المدة ، والوظيفة الأساسية لواضع المنهج وللمعلم هي أن يحددا الطريقة المناسبة لتعليم المحتوى المقدم.

ولأن السيطرة على المادة الدراسية هي المطلب الرئيسي فالشرح أو العرض "Exposition" هو الطريقة الرئيسية للتعليم ، والكتاب المقرر هو المصدر الوحيد للمعرفة .

وتكمن فلسفة «منهج المادة» في تفضيل بعض المواد على بعض ، من حيث قيمتها في تدريب العقل وهذا يعني التسوية التامة بين «التعليم العام» و«المواد الدراسية» بمعنى أن الفرد إذا درس المواد الدراسية المحددة فقد تربى تربية كاملة ، وبتعبير آخر لا سبيل إلى التربية إلا بالمواد الدراسية ، وتقتضي هذه النظرة (تفضيل بعض المواد على بعض) أيضًا تقسيم المواد تقسيمًا جافًا ، وتقسيم المادة الواحدة أيضًا ، وقد أدى هذا إلى كثير من الجدول حول طرق تنظيم المحتوى .

والدفاع الرئيسي عن تنظيم المادة هو أن المواد وسيلة منطقية وفعالة لتنظيم المعرفة الجديدة ، ومن ثمَّ فهي تكون طريقة فعالة لتعلمها ، والأشكال المُنظِّمة للمادة الدراسية تُمكِّن للتلميذ من أن يبني معارفه في وقت قليل والسيطرة على مثل هذه الكمية من المعرفة تجعل من الممكن بالنسبة للأفراد أن يستخدموها حينما يكون ذلك مطلوبًا ، وهذه المُسلَّمة قائمة على مُسلَّمة أخرى هي : أن

تخزين المعرفة المنظمة وسيلة أساسية للتطبيق في المستقبل وهذه المُسلَّمة قد رفضها علم النفس التعليمي الآن ، ولقد أشار «ميلز» إلى أن المشكلة الأساسية للذاكرة الإنسانية ليست في الاختزان بل في الاسترجاع .

ولكن من الناحية العملية دعم هذا التنظيم (منهج المادة) فهو مدعوم بتاريخه الطويل وبالتقليد المتوارث ، وبالنظر إلى حاجات برامج الجامعة ، كذلك فإن هذا التنظيم مدعوم من المدرسين الذين كان إعدادهم قائمًا عليه ، وفوق ذلك فإن هذا التنظيم أكثر سهولة في التخطيط والتنفيذ ، ويتركز تقويمه في مجال المواد الدراسية .

من المادة الدراسية : خصائصه ونقدها :

وُجِّهت إلى منهج المادة مجموعة من الانتقادات ، وبعض هذه الانتقادات مُوجَّه لنوع هذا التنظيم ، وبعضها الآخر مُوجَّه على طرق التدريس والمُسلَّمات الخاصة بأفضلية المواد التي تكون هذا التنظيم ، وربما كان النقد الأساسي هو الموجه نحو الادعاء بأن التنظيم المنطقي للمادة هو أفضل تنظيم للتعلم .

وهذه هي الانتقادات الموجهة إلى هذه الجوانب جميعًا :

١- التنظيم المنطقي للمادة :

لقد بدأت مناقشة التنظيم المنطقي للمادة أولاً كثورة على المعرفة الضيقة التي كانت تمثلها المواد في العشرينيات من هذا القرن ؛ لكن هذه المناقشة امتدت لتشمل رفض أي نمط من أنماط تنظيم المادة الدراسية ، وكان منبع مناقشة هذا التنظيم هو الاهتمام بتنمية الفرد ، وبالتفكير المستقل ، والابتكار ، وبالحرية ، وبحق الطفل في أن يتعلم ـ بفعالية ـ وأن يبني أفكاره الخاصة ، وذلك بدلاً من الذوبان في «التراث الاجتماعي» وهذه كانت أفكار الحركة التقدمية في العشرينيات والثلاثينيات .

٢٩٣

وعقم المواد المنظمة منطقياً يعود ـ كما يقول البعض ـ إلى أن الكتب المقررة المستخدمة في التعلم مكتوبة للكبار ، وإلى أن تقسيم المعرفة تحت عناوين على أساس منطقي ، وخطط منطقية مقبول ـ فقط ـ من وجهة النظر الأكاديمية ، وهي على هذا تناسب المعلم ، لكنها لا تسر المتعلم ، وفي الغالب يدرس التلميذ المقرر ثم لا يستخدمه بعد ذلك ، ولا يقربه ؛ وليس ذلك لأنه استوعبه ، أو لأنه ليس في حاجة على أن يرجع إليه مرة أخرى بل لأن هذا المقرر لا يرتبط بميول التلميذ العميقة والثابتة ، ولقد عبر كثير من التلاميذ عن كرههم لمثل هذا القرار ، ومن عدم تذوقهم له ؛ وذلك لأنه لا يؤدي إلى تنميتهم تنمية حقيقية .

٢- طريقة التدريس ، والتنظيم المنطقي :

ومن الانتقادات الموجهة إلى هذا المنهج الربط بين التنظيم المنطقي للمادة وطريقة الشرح ، ومن الناحية المنطقية لا يمكن الدفاع عن الربط بين المنهج القائم على المادة وبين الطريقة التي تدرس بها المواد ، وهي طريقة الإلقاء ، والشرح إذ أن ذلك التنظيم لا يتطلب ـ بالضرورة ـ هذه الطريقة ، إذ أنه من المحتمل ألا يؤدي تنظيم المادة إلى استبعاد العمليات الفكرية النشطة . فكثير من المدرسين الممتازين استخدموا المادة لتعلم التلاميذ التفكير والتذوق والفهم، ومن المؤكد أن بعض التعديلات المطلوبة لا يمكن إدخالها بدون تغيير تنظيم المادة ، لكن لا يعني هذا أن كل المصاعب ترجع إلى التنظيم وحده ، مثلاً على الرغم من أن منهج المادة الدراسية يحد من تنمية الأفكار الواسعة ، وتطبيقها في الحياة فإن المواد الدراسية مع اتساع معقول في مجالها تسمح بدراسة المشكلات وإقامة الأفكار الأساسية المتعلقة بها ، وعلى أية حال فهذه الأمور صعبة التحقيق ، ما دام يدعمها التنظيم ، وما لم يوجد اهتمام بالأساسيات ، ونبذ للتفاصيل التي لا قيمة لها ، ومن المعروف أن « التغطية » أو الاهتمام بجميع تفاصيل المادة ، أو المواد من أهم ملامح تنظيم المادة ؛

ويعني هذا جمع كل ما يتعلق بالمادة سواء كان ذا أهمية ، أو لا أهمية له ؛ وذلك لأنه لم تُدرَّس مستويات المعرفة ، ولا وظيفة كل مستوى ؛ ولأن معيار التعليم في هذا التنظيم الاستيعاب والحفظ .

وقد أيدت البحوث المتعلقة بالتعليم والتعلم هذا الانتقاد فلقد ثبت أن التعلم عن طريق الإلقاء أو الوصف أو القياس يؤدي إلى تنمية السلبية الفكرية ، ومنع انتقال أثر التدريب والفشل في التشجيع على الاستخدام النشط للمعارف .

وثبت ـ أيضًا ـ من هذه البحوث أن الدافعية أحد العوامل الرئيسية في إثراء التعلم ، وفعاليته وأن التعليمات العقلية المستخدمة في الإنتاج الفكري إيجابية ، ولذلك أثر في تحصيل المعرفة ، وفي تنظيم المفاهيم .

أما عن دور التنظيم المنطقي للمحتوى في التعلم فلم يكشف عنه إلا بقدر قليل ولو أنه من الواضح الآن بالأدلة أن تنويع التنظيم المنطقي يمكن ، وأنه يُوجد أكثر من وسيلة لتحصيل المعرفة المنطقة أو المرتبة ، ولتحصيل التفكير وأكثر من هذا فمن الممكن بالنسبة لكل مادة مدرسية أن تُنمِّي عادات الفكر وتعطيها مجالاً أوسع ؛ مما أعطاها منهج المادة العادي ، وكما أشار « شيلفر » فإن القدرة على تنمية التعاطف ليس حكرًا على الأدب ، فهناك علوم إنسانية أخرى تؤدي إلى تنمية هذه العاطفة ، كذلك ليست تنمية التفكير المنطقي حكرًا على الرياضيات ولا الطريقة العلمية حكرًا على العلوم ، ولا شك في أن المواد المعرفية العامة تمثل وسائل للتكفير ووسائل لرؤية العالم ؛ فالعلوم والتاريخ ، والأدب تمثل كل منها مفتاحًا مختلفًا للعالم حولنا ، ولكن السؤال هو : عما إذا كانت السيطرة على هذه المفاتيح تأتي من الدراسة المتتابعة للمجال كله ، أو يمكن أن يأتي الفهم ، والسيطرة من طريقة أخرى ؛ مثل الدراسة المركزة لبعض الجوانب المختارة من المادة ، أو لبعض الأفكار والمبادئ الأساسية وعلى أية حال فالجفاف ، والعقم ، وعدم المرونة المرتبطة بمنهج المادة أدت كلها إلى محاولات ـ ولو أنها غير كافية ـ للجمع بين التنظيم

٢٩٥

المنطقي لمادة، والتنظيم السيكولوجي لها، وعلاوة على هذا، رُئِيَ في التنظيمات الجديدة عدم الاهتمام بالحدود والفواصل التي توجد بين المواد؛ فمنهج الرياضيات مثل: يتجه إلى إزالة الحدود بين الجبر والهندسة، والحساب.

٣- تفتت المعرفة :

يمثل تفتت المعرفة وتجزئتها فقدًا آخرًا موجهًا ضد منهج المادة؛ فحينما زاد تخصص المعرفة، وأدت مطالب الحياة الاجتماعية إلى مزيد من المواد الجديدة ظهرت تجزئة المعرفة بجلاء، وحينما تضاعفت ميادين المعرفة المتخصصة، وتناقص الوقت المخصص لكل مادة ازداد تعلم المعلومات غير المترابطة؛ ولذلك يُنسَى كثير منها، ومن هنا وجدنا انفصالاً بين المفاهيم والحقائق التي تعلم وميادين تطبيقها؛ وذلك لعدم وجود الفرص التي تتيح تطبيق هذه المفاهيم والحقائق التي تحتاج إلى الربط بينها وبين الأشياء المختلفة عنها، أو الدالة عليها؛ ومن هنا لا مجال لمثل هذه المفاهيم والحقائق خلف حجرة الدراسة، أو خلف الاختبارات المرتبطة بها وكل مادة دراسية على هذا لتصبح طريقًا منتهيًا، مسدودًا، وتنتهي حين تنتهي مقرراتها.

وإغلاق الكتاب يعني إغلاق المادة، وتجزئة التعلم بهذه الصورة السابقة ينقص من إمكانية انتقال أثر التدرب.

٤- الانفصال عن الحياة، والبعد عن خبرات المتعلم :

إن انفصال المادة عن الحياة، وعن خبرات واهتمامات الدارسين يضعف الدافعية للتعلم، وفي الحقيقة لا يُعَرف بالضبط مدى هذا الانفصال ولا يُعرَف ما إذا كان يرجع على طريقة التدريس، أو إلى طريقة تنظيم المادة غير أنه من المؤكد أن كثيرًا من مشكلات الحياة لا توجد في تنظيم المادة الدراسية، إذن إن معظم الأحكام العملية المتعلقة بالقيم والأفعال لا توجد ـ غالبًا ـ في المادة الدراسية، وهذه المادة بهذه الصورة لا تُمكِّن المعلم من تطبيق ما تعلمه من

مشكلات الحياة وهي المشاكل التي توجد ـ بالطبع ـ في المواد الدراسية ، ومثل هذه المـواد التي لم توضع من أجـل الحياة كم مهمـل لا قيمة له ، وسريعاً ما يُنسَى ، وفي عام ١٩٢٩م قال «وايت هيد» : في منهج المادة توجد مجموعة من المواد ـ فقط ـ ولكن هناك الحياة بكل قوانينها وبدلاً من الوحدة بين المواد والحياة نجد أن هناك انفصالاً بينهما ، وهنا نسأل : هل يمكن أن نقول أن مثل هذه القائمة من المواد تمثل الحياة كما هي معروفة لدى من يعيشونها؟ وأفضل ما يقال في هذه المواد أنها قائمة سريعة بالمحتويات التي لم يعرف واضعوها كيف يُجمَع بينها .

ومن المهم أن نذكر مجهودات كثيرة قد جدت استجابة لمطالب الحياة ؛ مثل التدريب على ما يخص الحياة الأسرية ، وحياة المواطن ، ومعنى هذا أن النقد ليس موجهًا إلى فكرة المواد ، بل إلى طبيعة محتواها وتوجيهها الأكاديمي ، وعرضها ، وتأكيدها على الحقائق ، والفهم المحدود لطبيعة التعلم .

٥- عدم تكامل أهدافه التعليم :

ومن الانتقادات التي وجهت إلى منهج المادة هي : أن هذا المنهج يهدف إلى مدى محدود من أهداف التعليم ، ويعمل على سلبية التعلم ، والمتعلم إذ أنه يعمل على تأكيد تعلم التفاصيل وإهمال تنمية عمليات الفكر الإيجابية ، وإهمال الظروف التي تساعد على انتقال أثر التدريب ، وعلى العلاقات الإيجابية بين الأفكار والحقائق في الميادين المختلفة ، ومثل هذه السلبيات أدت ـ بالضرورة ـ إلى عدم تحصيل التلاميذ الاتجاهات والقيم ، والميول المطلوبة من أجل تنميتهم من جميع النواحي ، تركت هذه الأهداف العامة لتحدد بنفسها اتجاهاتها .

وقد أصبحت هذه الانتقادات أكثر حدة ، بعد الحديث عن الأهداف السلوكية التي ظهرت بعد دراسات نمو الطفل ، وأصبح واضحًا ـ بعدها ـ أن الفرد ينمو عن طريق تحصيل سلسلة من القدرات الخاصة ، أو مجموعة من أنماط

٢٩٧

السلوك ، ومن أمثلة هذا : القدرة على التفكير ، والاتجاهات المختلفة ، والمهارات .

هذا التحليل للأهداف ألقى الضوء جديدًا على التعلم الإيجابي كخبرة تربوية يمكن أن تؤدي على تغيير الفرد .

ومثل هذا التطور أدى إلى وضع الأساس ما يسمى بالتعليم الإيجابي أو على الأقل وضع أمام بناة المنهج طريقة لتحليل السلوك ، وتحليل ردود الأفعال التي يمكن أن تعززه ، ومن ثَمَّ يصبح من الممكن بالنسبة لهم أن يروا بوضوح أكثر مزايا وعيوب تنظيم المادة ، وأن يروا أن تعليم التفكير ليس مرتبطًا باستيعاب المادة الدراسية وحدها ، ومعنى أنه إذا كان لا بد للفرد أن يفكر ، فلا بد أن يكون ذا حساسية فيما يتعلق بالناس وبالقيم ، وبالمشاعر وبالمواقف التي توقظ الأحاسيس .

هذا الاتجاه الحديث ـ أيضًا ـ أظهر أن تنظيم المواد بالشكل الذي هو عليه في منهج المادة لا يؤدي إلى ترقية أو تحصيل أي أهداف تربوية جيدة ، ما عدا المعلومات .

٦- تقسيم المادة ، والتدريب الفكري :

ظهر شك كبير في أن المحتوى المجزأ أو المقسم يمكن أن يكون أداة مناسبة للتنمية الكاملة للقوى الفكرية ، ولا أهمية لما يبذله المدرسون من جهد في هذا السبيل ؛ فهؤلاء المدرسون قد تعلموا أساسًا بهذا التنظيم القديم ، ومن المحتمل جدًّ ألا يقدر هؤلاء على جمع الأفكار معاً في سياق مختلف عما تعلموه ، وألا يقدروا ـ أيضًا ـ على تعرف الأفكار المهمة ، أو تقسيمها ، وألا يستطيعوا تطبيق المبادئ الموجودة بالمادة على مجال أوسع .

وربما كان الضعف الأكثر حدة في المفهوم التقليدي لتنظيم المادة هو افتراضها أن التدريب القوى في المواد الأكاديمية البعيدة عن الواقع الاجتماعي ينمي القدرات والمهارات المطلوبة في مواجهة مشكلات الحياة .

وقد أُشِير إلى هذا الضعف في الدراسات التي أجريت ثلاثينيات على حاجات الشباب ، وقد أظهرت هذه الدراسات أن السبب الأعظم في عدم نجاح الشباب في مواجهة المشكلات خارج المدرسة هو أن المدرسة لم تعطهم فرصة كافية للسيطرة على القدرة المهمة المطلوبة للحياة ، وأنها لم تعلمهم أشياء كان ينبغي أن يتعلموها ؛ لأن المدرسة هي المكان المناسب تمامًا لتعلمها .

ودراسات القوى العاملة الحديثة تؤيد نتائج هذه الدراسات ، فليست الكفاءة الأكاديمية - وحدها - العامل الأوحد في النجاح في الحياة ؛ بل هناك عوامل أخرى منها : قيم الفرد ، دوافعه ، مهاراته الاجتماعية ، وهذه العوامل الأخيرة تميز من ينجحون في الحياة ومن لا ينجحون .

٧- تخطيط المادة الدراسية لم يُبْن على أساس الأهمية :

ومن الانتقادات الموجهة إلى تنظيم المادة أن المواد نفسها لم تُبْن على أساس الأهمية للمعرفة المقدمة في أحياء التراث الثقافي ، أو في وضع استراتيجيات المستقبل ، أو في تدريب القدرات العقلية ، أما بناء أهداف التربية على أساس المواد المقدمة فهو وضع غير طبيعي ؛ إذ أنه من المفروض أن توضع الأهداف أولاً ، ثم تأتي المقررات تفسيرًا ، وترجمةً واقعيةً لها .

كذلك نرى أن هذا المنهج يؤدي إلى حصر مجال المعرفة ، وتحديده فإن جدت معرفة لا يمكن ضمها إلا بإضافة مواد جديدة ، ومعنى هذا ازدياد عدد المواد باستمرار ، مما قد يبعد التناسق بينها وبتعبير آخر ، فقد تنظيم المنهج الأمور الثلاثة التالية المطلوبة في أي منهج :

١- المواد وحدها ليست أساسًا كافيًا لتحديد مجال التربية المتكاملة ؛ لأنها تفتقد في بنائها معيار الشمول والأهمية بالنسبة للموضوعات والأهداف.

٢- والمواد وحدها لا تؤدي إلى أساس كافٍ للنمو وبخاصة إذا أُهمِل الاهتمام بتحليل ما يُتعلَّم أو بالأهداف السلوكية أو بالفهم .

٢٩٩

٣- وتنظيم المادة من الناحية التقليدية لا يؤدي إلى تكامل التعلم لأن هذا التنظيم يعمل على التقسيم غير الضروري للتعلم وللمواد .

تحسين منهج المادة الدراسية :

لكل هذه الانتقادات التي سبق الحديث عنها ظهرت عدة محاولات لتحسين تنظيم المادة الدراسية ؛ وذلك بالتغلب على السلبيات التي ظهرت في الانتقادات السابقة ، وربما ركزت جميع التحسينات التي ظهرت في العمل على « تكامل » المواد وعلى « وظيفة المعرفة » وعلى « سيكولوجية التنظيم » .

وفيما يلي سنعرض لبعض المحاولات التي ظهرت في هذا المجال .

١- المواد المترابطة :

تعني «المواد المترابطة» المواد التي توجد بينها صلة متبادلة ، فمثلاً قد يربط المدرس بين دروس اليوم ودرس الأمس ، ويربط بين الإنجليزية والعربية ، وقد يقوم المدرس نفسه بهذا الربط أو يدعو آخر أو يستدعي خبيراً في المواد التي يعتزم الربط بينها .

ومصطلح ما سبق أن «الترابط» هو إيجاد الصلات بين المواد الدراسية ، أو بين بعض الموضوعات منها ، وهذا «الترابط» أو «الربط» متروك لحساسية المدرس للعلاقات الممكنة بين مادتين أو أكثر أو بين موضوع في مادة وموضوع في مادة أخرى ، فمثلاً قد يتفق مدرس اللغة العربية ، أو مدرس اللغة الإنجليزية على موضوع قواعد وليكن «الجملة» ليكون مجالاً لمحاولة الربط بين اللغتين أو عقد المقارنة بينهما .

ومثل هذا الربط والمقارنات تعمق المعرفة ، وتوسعها ، ومثل هذا الإجراء يؤيد الفكرة التي وراء هذا «الترابط» وهذه الفكرة هي أن المواد المختلفة التي بالمنهج ينبغي أن تترابط وتنظم بحيث يعزز كل منها الآخر ويكملها .

ولذلك ظهر اتجاه نحو تأخير استخدام مفاهيم الرياضة - مثلاً - في المواد الأخرى حتى تُستخدَم أولاً في الرياضة ، ونحو تأخير دراسة جغرافية إقليم حتى يُدرَّس تاريخه .

وقد ظهرت عدة أشكال للترابط نذكرها فيما يلي :

١- ربط المواد الدراسية :

فمدرس اللغة العربية ومدرس المواد الاجتماعية يمكنهما أن ينظما جدولاً مدرسيًا يتضمن فترتين متعاقبتين ، ويحدد كل منهما الفترة التي يدرس فيها ، أو قد يجتمعان سويًا؛ وذلك بهدف ربط خبرات التعلم في الأدب والتاريخ مثلاً.

٢- جمع المواد الدراسية حول مشكلة اجتماعية :

كل مشكلة من هذا النوع لها جانبان : جانب اجتماعي ، وجانب علمي ، ولا شك في أن كل بيئة لها مشكلاتها الخاصة ، ودراستها في المدرسة بهذا المستوى يؤدي إلى ربط المدرسة بالبيئة ، وتربية حساسية اجتماعية لدى التلاميذ وتوظيف المعرفة الإنسانية .

ومن أمثلة المشكلات الاجتماعية المحافظة على الموارد الاقتصادية أو مشكلة الإسكان وعلاقته بالتنمية الاقتصادية والحروب أو «ترقية القرية المصرية» مثل هذه المشكلات الاجتماعية والقومية يمكن أن يُفاد في دراستها بالمواد الاجتماعية ، وبعلوم الاجتماع ، والسياسة ، وبكل فنون اللغة من قراءة وكتابة . . . . إلخ .

والاستخدام الفعال للوظائف الاجتماعية والمشكلات العامة في تنمية تطوير خبرات التعلم يعتمد على المجهودات التعاونية التي يبذلها أعضاء هيئة التدريس ، ولهذا فهناك بعض المدارس الأمريكية التي تُخصَص وفقاً للمدرسين المشتركين في هذا البرنامج بهدف :

(أ) مناقشة مجال الخبرات التعليمية وتتابعها .

٣٠١

(ب) تحديد مشروعات المستقبل القريب .

(ج) تحديد ميول وحاجات تلاميذهم .

(د) تحديد الإجراءات الفعالة في حجرة الدراسة .

(هـ) تحديد وسائل التقويم .

وقد ظهر ما يسمى «بالتعليم بالفريق» متصلاً بالاتجاه المشار إليه ، فالتعليم بالفريق في أبسط صوره يتم عن طريق ربط وتنسيق مجهودات مدرسي المواد الاجتماعية ، وفنون اللغة مثلاً في فترات متعاقبة ، بحيث يمكن أن يتقابل المدرسان معًا ، أو يأتي أحدهما بعد الأخر من أشكال هذا النمط من التعليم تنظيم التلاميذ في مجموعات صغيرة بهدف المناقشة والتخطيط للعمل في المجالات التي يريدون دراستها .

وعلى أية حال ، فإن منهج المواد المترابطة ، لم يتغلب على مشكلة الانفصال الموجود بين المواد ، كذلك فإن أمر «الربط» تُرِك للمدرسين ومجهوداتهم الذاتية وليس هناك ما يضمن دقة «الربط» أو فعاليته كذلك فإنه من الممكن أن تؤدي العشوائية في هذا «الربط» إلى الخلط بين كثير من الحقائق .

٣- المواد المندمجة :

المواد المندمجة ، هي تلك المواد التي تجمع وتتلاحم بهدف فهم مسألة ، أو حل مشكلة ، وبعبارة أخرى ، المواد المندمجة هي المواد الموحدة أي أن الدمج لا يراعي الفواصل والحدود التي بين المواد الدراسية ، وذلك يشتمل على تدريس مادتين متقاربتين أو أكثر مع بعضها في فصل واحد ، ويستخدم هذا التدريس الأنشطة المؤلفة من كل المواد ، بدون تفريق أو اعتبار لما بين المواد الدراسية من فواصل .

وهناك كثيرون يخلطون بين مصطلح «الدمج» و «التكامل» لكن الحقيقة

أنهما مختلفان تمامًا ؛ فالدمج كما سبق أن أشرنا محاولة للجمع بين المواد ، أو توحيدها ، أما «تكاملها» فهو يعني أساساً «وحدة الفرد» المتعلم ، أو «وحدة نموه» .

ومن الأمثلة على الدمج : جمع مقررين أو أكثر في مقرر واحد أكثر عمومية وشمولاً ؛ وذلك مثل ما حدث من تجميع «علم الحيوان» و «علم النبات» في مادة «البيولوجي» ومثل الجمع بين التاريخ قديمه ووسيطة وحديثة حول مشكلة ما ولتكن مشكلة «العلاقات الدولية» .

وقد بُذِلت محاولات للدمج بين اللغة القومية والمواد الاجتماعية ، ومعظم محاولات «الدمج» كانت في المادة الدراسية لا في خبرات التلاميذ .

ومن المعروف أن «الدمج» قد نما نتيجة للزيادة المستمرة فيما يقدم من مواد ، وهو يساعد على «تكامل المعرفة» ومن ثَمَّ على «تكامل الفرد» ، ويساعد على توسيع دائرة خبرات التلاميذ في مجالات المواد المندمجة ، ولكن هناك عقبات عملية تواجه تنفيذ مثل هذا «الدمج» ذلك لأن تخصص المدرس في مادة معينة مثلاً يَحُول دون قيامه بتدريس المادة «المندمجة» مع المادة التي تخصص فيها ، وعلى هذا فمثل هذا التنظيم يستحيل تطبيقه على الأقل الآن في مصر .

٤- المجالات الواسعة :

نتيجة للاتجاه إلى «الدمج» بين المواد وإلى «التنظيم المترابط» المعتمد على مادة أساسية ، أو محورية ظهر ما يسمى «بمنهج المجالات الواسعة» وفي هذا النوع من التنظيم تختار عدة محاور أو مجالات بينها قدر كبير من الارتباط لتكون «مادة واسعة» أو «مجالاً واسعًا» ومن الأمثلة على ذلك : فنون اللغة أو الاتصال والمواد الاجتماعية والعلوم ، والتربية الصحية ، ففنون اللغة مثلاً تشمل القراءة والكتابة ، والاستماع ، والكلام ويرتبط بها - أيضًا -

الهجاء ، والقواعد ، والمواد الاجتماعية تشمل : التاريخ والجغرافيا ، والتربية القومية ، والاجتماعية ، والاقتصاد والسياسة .

وفي تنظيم «المجالات الواسعة» لا بد من وجود فترات في أثناء اليوم المدرسي للأنشطة المساعدة ، والبحث وبذلك توجد الدافعية ، ويصبح التعلم أكثر معنى .

ومنهج المجالات الواسعة أساسًا مجهود مبذول للتغلب على تقسيم وتجزئة المواد ، وذلك يضم مجموعة من المجالات الخاصة في مجالات أعم . بالتاريخ والجغرافيا والتربية القومية ، جمعت في «المواد الاجتماعية» والقراءة والكتابة والأدب والقواعد ، جمعت في «فنون اللغة» .

والمهمة الأساسية لهذا المنهج أنه يسمح بتكامل أكثر بين المواد وبتوجيهها نحو الوظيفة .

فدراسة ظروف كل الكائنات الحية يسمح بتأكيد أكثر على المبادئ العامة للمؤثرات البيئية ؛ وذلك حينما تتقدم الدراسة من الأميبا إلى الضفادع ، ومن ثَمَّ إلى الفقاريات العليا ، وأما دراسة كل كائن من هذه الكائنات على حدة فلا يتناول إلا الظروف الخاصة بكل كائن ، وهذا التنظيم - أيضًا - يسمح بتغطية أعرض ، وبحذف التفاصيل الزائدة ويبدو ذلك ضروريًا حين يكون الاتجاه إلى تكوين وحدات أصغر .

وفي المرحلة الابتدائية أصبحت المجالات الواسعة قاعدةً أو قانونًا .

أما في المرحلة الثانوية فلم ينم هذا المنهج إلا قليلاً ، ولو أن هذا التنظيم أفضل بأي حال من الأحوال من تنظيم المواد المنفصلة الذي أُشِير إليه سابقًا . وبينما يعمل منهج «المجالات الواسعة» على تحطيم الأسوار أو الحدود المقامة بين المواد ، نقول بينما يحدث ذلك فإن التكامل ووحدة المعرفة لم يتحققا تماماً .

ففي أمثلة كثيرة أصبحت المجالات عريضةً بالاسم ـ فقط ـ لأن إعادة التنظيم كان شكليًا ، وتجريب التكامل كان صناعيًا ، فالوحدات المنفصلة في المجالات الواسعة حلت محل المواد المنفصلة فمثلاً « العلوم العامة » أجزاء متخصصة في الكيمياء ، والفيزياء ، وعلم الحيوان ، وعلم الفلك والجيولوجيا .

أما دور منهج المجالات الواسعة في بناء الوحدات حول « الميادين الرئيسية » أو الموضوعات العامة الكبيرة ، فدور واضح وكبير ، وقد ظهر هذا بصفة خاصة في المواد الاجتماعية حيث وُجِدَت الموضوعات والتعميمات الرئيسية التي تدور حولها تفاصيل المواد الاجتماعية ؛ ومن هذه التعميمات أو الموضوعات ظهور الصناعة « صيانة الطبيعة » والتحكم فيها .

وإذا كان هذا المنهج قد أدى إلى تنظيم أكثر وظيفية وأكثر مغزى ـ فله أخطاره مثلاً ، من الممكن أن تفشل هذه المعالجة للمعرفة في إنتاج معرفة منظمة ؛ لأن التفاصيل المهمة حلت محلها التصميمات غير الواضحة وهذا واضح في المقررات التي تجنح إلى الدراسة غير المتخصصة لجوانب المجال الواسع .

وهناك خطر آخر ينبغي أن تنتبه إليه ، وهو : أن المقررات الواسعة تتحول إلى نظرة عامة سلبية للتعميمات ، ليس فيها فرص للاستقصاء أو للتعلم الإيجابي ، ومن الممكن أن يؤدي التكثيف ـ بدون فرصة للتعمق في أي جزء منها ـ إلى السطحية ، وأكثر من هذا ، فبدون مراجعة بعض المفاهيم والتعميمات بتفصيل كافٍ لتمكين التلاميذ من تكوين أفكارهم الخاصة . وتعميماتهم بدون ذلك من السهل أن يندفعوا نحو التصفح السطحي للتعميمات والمبادئ على حساب تنمية الاستجابات الفكرية الإيجابية .

وينبغي أن نعرف أن هذا الخطر لا يُوجَد في التنظيم نفسه بل في طريقة اختيار ما يوضع في المقررات ، وفي طريقة تعليمها .

ومع الفهم الواضح لما ينبغي أن يكون في تعليم الأفكار الأساسية للمادة ، ومع الاستعداد الكافي للتعمق ؛ فإن تنظيم «المجالات الواسعة» يعمل على تصحيح بعض العيوب في تنظيم المادة الدراسية .

وأخيرًا ، فبعد أن قدمنا التعديلات الثلاثة التي كانت بمثابة تحسين لتنظيم «المادة الدراسية» علينا أن نشير إلى أن هذه الأنواع الثلاثة لا يمكن الفصل بينها فصلاً تامًا ؛ فهي تتداخل وتندمج ؛ ففي تنظيم المادة المنفصلة يستطيع المعلمون الربط بين المواد المختلفة بوسائل متعددة ، كذلك يستطيع المعلمون الأذكياء ، والمقتدرون تخطي الحدود الفاصلة بين المواد ، وإيجاد مواقف تعليمية أكثر فعالية ، ومن الصعب أن تفصل بين هذه الأنواع من الناحية العملية داخل حجرة الدراسة .

وأخيرًا ، نود أن نقول أن هذه التحسينات قد طرأت على منهج المادة الدراسية في أوروبا ، وأمريكا ، أما هنا في مصر فقد بُذِلَت محاولات عديدة ومخلصة في المدارس النموذجية بالجيزة وحدائق القبة ، والتي كانت تابعة لمعهد التربية العالي - كلية التربية بجامعة عين شمس الآن - نقول : بُذِلَت محاولات عديدة من أجل التغلب على جفاف «منهج المادة الدراسية» وعلى تقنيته للمعرفة ، وبذلك - أيضًا - من أجل العمل على «توظيف» أكثر للمعرفة ، ولذا ظهرت في المناهج أسماء المجالات الواسعة مثل : «المواد الاجتماعية» و «العلوم العامة» . . إلخ .

وقد برزت عدة محاولات بمدارس حدائق القبة النموذجية التي أنشئت في عام ١٩٣٩م لتجريب بعض المناهج في تدريس اللغة العربية ، ومن هذه التجارب : تدريس اللغة العربية وحدة متماسكة «منهج المجالات الواسعة» وتدريسها «بطريقة التعيين» وتدريسها على أساس اتخاذ «القراءة الصحفية» مادة التعليم ، وتدريسها على أساس اتخاذ «محور» للدراسة ، وهو في هذه التجارب «النصوص الأدبية» .

وكما ترون فإن هذه المحاولات السابقة محاولات فجة ، وبسيطة وتخلط بين « المنهج » و « الطريقة » فاتخاذ القراءة الصحفية أو (التعيين) أساسيين لتدريس اللغة أنما يعني ذلك تغيير طريقة التدريس ووسائلها المختلفة ـ فقط ـ أما التحسينات التي طرأت على « تنظيم المادة الدراسية » فيبدو أنها لم تكن تتضح في أذهان من قاموا بمثل هذه التجارب ، مثل « المواد الاجتماعية » و« العلوم العامة » لا تعبر حقيقة عن الميل للربط بين مجالات العلوم المختلفة؛ وإنما هي مجرد مسميات فقط ، فما زالت الجغرافيا تدرس وحدها ، وما زال التاريخ يُدرَّس وحده ، وما زالت التربية القومية تُدرَّس وحدها دون ربط أو توسعة للمجال .

معنى ما سبق أن مناهجنا ما زالت تسير على النمط القديم ، والمغرق في القدم ؛ نمط « منهج المادة الدراسية المنفصلة » ومازلنا نشكو كثيراً من جفافه ، وعقمه ، وعدم تكيفه مع حاجات المجتمع ، وحاجات التلاميذ والشباب ، والعيب يرجع أساسًا إلى أنه لا توجد خطة قومية متكاملة للتطور والتطوير ، وإنما يعتمد التطوير أساسًا على عمليات إزاحة ، وعلى عمليات إضافة دون دراسة حقيقية للجوانب المختلفة المؤثرة في بناء « المنهج » ثم إن هناك عيبًا آخر ، وهو أن القرارات تُفرَض ـ دائمًا ـ من أعلى ، دون نظر أو اعتبار للعاملين في الميدان ، أو المستفيدين منه ، أو لسوق العمل الخارجي ، كذلك من العيوب التي أدت إلى هذا الوضع « تسويد الأمر لغير أهله » وهذا أمر خطير جدًا .

* * *

(٣٠)

تقويم برامج تعليم الكبار

أولاً المقدمة :

كلمة «برنامج» من الكلمات التي يشيع استخدامها في الأوساط التربوية عامة ، وفي مجال بناء المواد التعليمية بصفة خاصة ، ومن المهم في هذا المجال أن تشير إلى أن كلمة «برنامج» من الكلمات التي وصلت إلى ما وصلت إليه الآن من معني ؛ فقد كانت تعنى في البداية «جدول» حفل الموسيقى ، أي ترتيب القطع الموسيقية التي ستؤدي في حفل معين ، وحين ظهر الراديو والتليفزيون دلت كلمة «برنامج» على موضوع معين يؤدى بطريقة خاصة لفئة خاصة ؛ وهي تعني - في ذات الوقت - ترتيبًا معينًا لمجموعة أنشطة تُؤدَّي في الحفلات بصفة عامة ، الموسيقية وغيرها .

وانتقلت كلمة «برنامج» من الاستخدام العام في المجالات الترفيهية وغيرها بالتربية والتعليم ، وأصبحت الكلمة تعني بالتحديد ما يلي :

١- نشاطًا تعليميًّا يُؤدَّي لفئة من العاملين بالخدمة "In-service" ينمي بعض المهارات المهنية أو العملية لديهم .

٢- نشاطًا تعليميًّا يُؤدَّي لفئة معينة من الطلاب قد يكونون متفوقين ، أو معوقين فيوضع لهؤلاء الطلاب وأولئك برامج خاصة للدراسة تختلف عن الطلاب العاديين أو جمهور الطلاب .

ويعني هذا أن «البرنامج» ليس عامًا لجميع الطلاب ، وليس مُستقرًا أو ثابتًا ، وليس له نظام معين يتبع ؛ وإنما يخضع لعدة عوامل لعل من أهمها حاجات الدارسين والوقت المتاح والإمكانات المتوافرة .

٣٠٩

أما كلمة «تعليم الكبار» فُقِدَ معناها وأصبحت تعني الخدمة التعليمية التي تُؤدِّي للكبار في سن معينة ، لعله السن التالي للتعليم الأساسي (١٤ أو١٥ سنة). وتشمل ضمن ما تشمل العاملين بالدولة والموظفين من جميع المستويات والطبقات ، علاوة على تقديم الخدمة التعليمية لكبار الأميين ، ومما ينبغي أن نلفت النظر إليه هو أنه ليست هناك سن معينة للتعليم ، وليست هناك فئة معينة للتعليم ، وليست هناك فئة وحدها تحتاج إلى تعليم الكبار ، إنما الكل في حاجة إلى هذه الخدمة ، علاوة على أنه لم يعد مقبولاً في هذا العصر أن يظل الإنسان بمنأى عن التغيرات التقنية التي فرضت نفسها على جميع الناس وجميع الأعمار ، وأصبحت ضرورة للعيش في هذا العصر ، كذلك لم يعد مقبولاً أن يظل المرء واقفًا عند مستوى معين في مهنته ، بل عليه أن يتجاوز ذلك باستمرار ، وعليه أن يحسِّن نفسه ، ويطوِّرها حتى يحس بالناس من حوله . علاوة على إنه قد ثبت أن الأشخاص الذين يتعلمون باستمرار تقل لديهم فرص النسيان ، كما يقل تعرضهم لمرض «الزهايمر» وهو مرض فقدان الذاكرة .

ثانياً : مم يتكون البرنامج :

يتكون البرنامج عادة من :

١ – الأهداف الإجرائية التي توجهه ، وتختلف هذه الأهداف من برنامج إلى آخر . وتتكون الأهداف عادة من ثلاثة أنواع :

- أهداف معرفية .
- أهداف وجدانية .
- أهداف نفسحركية .

وفي بعض البرامج قد تغلب الأهداف النفسحركية ، وإذا كانت طبيعة البرنامج عملية ، وقد تغلب الأهداف المعرفية إذا كانت طبيعته فكرية ، وعلى آية حال سواء كان هذا أو ذلك ؛ فإن الأهداف الوجدانية هي التي تحرك

المستفيد من البرنامج لبذل النشاط والجهد ، وتحقيق هذه الأهداف يتوقف على اتجاه المعلمين والمدربين نحو الجمهور .

٢- المحتوى :

ويُعرَّف أحيانًا بأنه جميع الأنشطة التعليمية التي تهيئ للطالب أو المتدربين داخل أو خارج حجرة الدراسة وتشمل ضمن ما تشمل :

- الكتاب أو المواد التعليمية .
- الوسائل المستخدمة .
- الرحلات الميدانية .
- المعامل الدراسية .
- الأنشطة التي يقوم بها الطلاب .

من مجموع هذه الأبعاد وغيرها يتكون «المحتوى» التعليمي أو المادة التعليمية التي تساعد في تحقيق الأهداف الإجرائية المحددة من قبل .

٣- الطرائق المستخدمة أو المداخل :

لم تعد هناك طريقة واحدة يمكن أن تُستخَدم في كل المواقف مع كل التلاميذ ، كذلك لم يعد هناك مدخل واحد ، والمعيار الجديد الذي يعتمد عليه في اختيار الطريقة أو المدخل هو : ما طبيعة الهدف؟ ما نوع الوسيلة المناسبة لتحقيقه؟ من المتعلم؟ ما خصائصه؟ ما نوع الوسيلة المناسبة؟ ما الموضوع الذي يُقدَّم؟ ما طبيعته؟ ما الطريقة الأمثل لتقديمه؟ أي أن الذي يحدد بالضبط الطريقة أو المدخل أمور ثلاثة مترابطة هي :

الهدف ، المحتوى ، المتعلم .

وبتغير هذه الأهداف تتغير الطريقة أو المدخل ، ومن هنا يقال أليست هناك طريقة مثلى لأي موضوع ولا لأي فرد ولا لأي هدف ؟

٤- مراجعة البرنامج أو تقويم البرنامج :

ويؤدي التقويم المصاحب والنهائي للعملية التعليمية أدوارًا بارزة ، لعل من

٣١١

أهمها تطوير أهداف البرنامج أو محتواه أو طرائقه ووسائله ، علاوة على أن المراجعة أو التقويم تحدد بالضبط مستويات الأداء والكفايات ، وهل هي دون المستوى أو لا تتلاءم بدرجة مقبولة مع الجهد المبذول أو مع الإمكانات المتاحة ؟ وتجيب المراجعة بصفة عامة عن سؤال مهم : هل تساوى المخرجات ما بُذِل في إعداد البرنامج وتنفيذه ؟

وهناك وسائل متعددة للتقويم منها الشفوي والكتابي ، ومنها العملي والنظري ، ومنها الحالي والمؤجل ، ومنها الموضوعي وغير الموضوعي ، والمهم في كل ذلك أن تكون أداة التقويم مناسبة للهدف وأن يوضع المقياس في ضوء الأهداف ، وأن تكون خبرة التقويم سارة ، وأن تكون ذات أهمية بالنسبة للدارسين ، وأن تكون فورية التعزيز ، وأن ترتبط أكثر بالقدرة على الأداء "Performance" إذ أن التطبيق هو ـ في الغالب ـ المعيار الحقيقي لأي نجاح في أية عملية تعليمية .

كذلك من المهم في التقويم أن يُفاد من نتائجه وأن يعرف كل طالب أو دارس الأخطاء التي وقع فيها ، ولماذا؟ وكذلك فإنه من المهم أن يكون التقويم حقيقيًا لا شكليًا ، وأن يكون فيه جزء من التحدي للدارسين بحيث يحفزهم على بذل الجهد ، وأن توضع أدوات موضوعية دقيقة للتقويم بحيث تكون النتائج صورة حقيقة لمستوى الدارسين . . .

وفي الحقيقة قد يعتبر التقويم الأداة الأساسية أو البداية الحقيقة لتطوير أي منهج أو برنامج .

* * *

(٣١)

نظرة في طريقة التدريس الجامعي

طريقة التدريس عنصر مهم من بين عدة عناصر يتكون منها المنهج ، وليس من السهل تناول الطريقة بمعزل عن المنهج ؛ ذلك لأن المنهج نظام تتكامل عناصره ، ويؤثر بعضها في بعض ؛ فالأهداف التعليمية مثلاً هي المحور الأساسي للمحتوى التعليمي ، وهذا وتلك من أهم المؤثرات في نوع طريقة التدريس ، والوسائل التعليمية المساعدة .

ولصعوبة الحديث عن الطريقة بدون الإشارة إلى الأهداف والمحتوى فإنه يصبح لزامًا علينا ـ والحال هذه ـ أن نذكر أن اختيار طريقة التدريس المناسبة يرتبط عضويًا بنوع الأهداف المحددة ، وبنوع المحتوى وبمستوى التلاميذ الفكري والتحصيلي كذلك ، ومن هنا تبدو أهمية تحديد الأهداف بدقة ، وتحديد نوع الخبرات التعليمية ؛ حتى يسهل بعد ذلك اختيار طريقة التدريس المناسبة .

وبتعبير آخر ، إذا كنا نود تطوير طريقة التدريس ؛ فإنه يتحتم علينا أن ننظر إلى هذه الطريقة في إطار العملية التعليمية كلها ، بل وفي إطار الفلسفة التربوية العامة التي تحكمها ـ كذلك ـ .

والموقف التعليمي معقد للغاية ، وليست الطريقة إلا عاملاً واحدًا أو متغيرًا من عدة متغيرات ، فهناك تلميذ له خصائص معينة ، ودرجة معينة من الاستعداد ، ثم هو في فصله يجلس مع أقران له بينهم أوجه شبه وأوجه اختلاف ، وهناك ـ أيضًا ـ بيئة ثقافية يأتي التلميذ منها متأثرًا بظروفها التي تؤثر ـ بالتالي ـ في درجة استعداد التلميذ ، وهناك معلم بقدرات وكفاءات

٣١٣

معينة ، وباتجاهات متباينة نحو المهنة ونحو من يقوم بتعليمهم كذلك هناك إمكانات تعليمية تتوافر أو لا تتوافر للمدارس .

هذه العوامل كلها أو المتغيرات ذات تأثير مباشر في تحصيل الطالب للأهداف المحددة وفي درجة هذا التحصيل ؛ ولذلك ينبغي أن تُؤخَذ في الحسبان في عملية التدريس .

وطريقة التدريس تتأثر ـ بصورة أو بأخرى ـ بهذه العوامل المشار إليها وبمقدار تأثرها إيجابًا بهذه العوامل تكون كفاءتها في أداء ما يفترض أداؤه .

وقد تعددت الطرائق وتنوعت ، وأخذت عدة أسماء ، فهناك طريقة المحاضرة ، أو الخطابة ـ كما تسمى أحيانًا ـ ، وهناك طريقة « هربارت » ذات الخطوات الخمس الشهيرة الإعداد ، والعرض ، والربط ، والتعميم ، وأخيراً التطبيق وهناك كذلك طريقة حل المشكلات "Problem Solving" وطريقة الاستقصاء والاكتشاف "Inquiry - Discovery Method" وهي تلك الطريقة التي ترى ضرورة الوحدة بين المحتوى والطريقة ، وترى كذلك أهمية الفهم والاكتشاف الذاتي بدلاً من الحفظ ، والترديد .

تلك هي أشهر الطرائق التي ظهرت في مجال التعليم ولكلٍّ مزاياها ، وعيوبها لكن طريقة منها قد تكثر مزاياها ، وتقل أخطاؤها مثل طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف ؛ ولأن أي طريقة مهما بلغت مزاياها وكثرت لا يمكن أن تحل ـ وحدها ـ جميع المشكلات التعليمية في الموقف التعليمي . كذلك يذكر كثير من المهتمين بهذا المجال أنه لا يُوجَد ما يسمى بالطريقة النموذجية التي تصلح لكل موقف ولكل محتوى ، ولكل فرد .

من هنا لجأ كثيرون إلى الدعوة إلى الإفادة من مزايا الطرائق المختلفة ، بحسب الموقف المعين ، بل وإلى الدعوى إلى تبني بعض المبادئ العامة التي تزيد من فعالية الطريقة لهما كانت سيئة في الأصل ؛ ذلك لأن الموقف التعليمي فيه كثير من المتغيرات التي قد تفرض على المعلم تغيير

استراتيجيات ، والأخذ ببعضها ، وترك البعض الآخر ، إذا تبين له ما يـدعو إلى ذلك .

وفي الحقيقة يمكن للمعلم أن يستخدم أكثر من طريقة من الطرق السابقة في التعليم ، فهو يستخدم أسلوب المحاضرة مع شيء من التعديل والتحسين ويستخدم خطوات « هربات» في تقديم موضوعه ، مع إعطاء الفرصة الأكبر لتلاميذه كي يشتركوا معه ، كذلك يستطيع أن يستخدم أسلوب حل المشكلات ببناء التعليم حول عدة مشكلات يخطط لها مع تلاميذه ويضع الإطار العام لحل هذه المشكلات ، والتلاميذ هم الذين يقومون بالتنفيذ تحت إشراف المعلم ، وأخيراً يستطيع المعلم أن يبني برنامجه حول مجموعة من الأسئلة والموضوعات التي يطلب فيها من التلاميذ أن يبحثوا ، وأن يدرسوا ، وأن يقدموا التقارير الكتابية والشفوية .

وكما هو واضح فالطريقتان الأخيرتان متكاملتان ، ولو أن الطريقة الأولى ترتبط أكثر بالمشروعات "Projects Curriculum" العملية ؛ لأنها نشأت أساسًا في ظل منهج المشروعات ، وتقاس فعالية الطريقة بإحدى الوسائل الآتية :

١- بالملاحظة .

٢-بمراجعة نتائج التلاميذ ، وبآرائهم في معلميهم .

٣- وأخيراً بتحليل التفاعل ـ اللفظي داخل حجرة الدراسة . " Vorbal Intercation".

وعلى أية حال ، فلا يمكن الاعتماد على وسيلة واحدة من الوسائل السابقة بدون الأخذ في الاعتبار الوسيلتين الأخريين ، لكن يمكن القول بأن نتائج التلاميذ وآراءهم في معلميهم أهم مؤشرات فعالية الطريقة المستخدمة ، وأهم مؤشرات كفاءة المعلمين ـ بصفة عامة ـ .

ولأن طريقة التدريس السائدة في الجامعة هي طريقة المحاضرة ، وبصفة

٣١٥

خاصة في الكليات النظرية ؛ فإننا سوف نعرض هنا بعض الأساليب التي يمكن أن تساعد في تحسين هذه الطريقة :

١- استخدام أسلوب المناقشة :

والمناقشة أسلوب من الأساليب التي تضفي على طريقة المحاضرة كثيراً من الحيوية والإيجابية ، كذلك فهي - في ذات الوقت - تعطي الطلبة فرصة للتعبير عن أنفسهم وللاستفهام عن الأشياء التي لا يعرفونها ، كما تعطي المعلم فرصة للتأكد من مدى تحصيل طلبته لموضوع المحاضرة .

وفي هذه الحال ، يمكن أن تكون المناقشة أسلوب الجماعة كلها ، أو أن تقسم الجماعة إلى مجموعات صغيرة لمناقشة جزء معين من المحاضرة ، ثم بعرض أحد أفراد كل مجموعة على المجموعات الأخرى ما انتهت إليه المناقشة .

وفي المناقشة فرصة طيبة لترسيخ مبادئ الديمقراطية ، من الحرية في إبداء الرأي واحترام آراء الآخرين مهما كانت متناقضة مع رأي من يسمعها ، واستخدام العبارات الدقيقة والمعبرة - بصدق - عن الرأي ، ولا شك أن هذه المبادئ وغيرها من أهم ملامح هذا العصر .

٢- تمثيل المواقف :

ويقصد بهذا الأسلوب أن يعطي المعلم بعض طلبته فرصة إعداد بعض الدروس ، وإلقائها على زملائهم .

وهذا الأسلوب له دور مهم في حفز الطلبة على القراءة ، وإبداء الرأي فيما يقرءون ، ومواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة التي تتطلب إبداء الرأي والاشتراك في الندوات ومواجهة الجمهور ، ومن المؤسف أن كثيراً منّا - لعدم الخبرة بمثل هذه المواقف - يعجزون عن إبداء رأيهم ويقفون عاجزين في المواقف التي تتطلب الشجاعة والحديث ، وإبداء الرأي .

ويمكن لأكثر من طالب أن يشترك في إعداد محاضرة ، بحيث تعرض كندوة يقوم طالب بعرض جزء من الموضوع ، ويليه آخر . . . إلخ ، ثم يدور الحوار حول الموضوع بين الطلبة ، والمجموعة المشتركة في تقديم المحاضرة.

وفي هذه الحال ، يمكن استخدام جهاز فيديو لتسجيل هذه الندوة ، أو لتسجيل المحاضرة ، ومن المعروف في ميدان طرق التدريس الآن أن التعليم المصغر "Microteaching" الذي يستخدم فيه جهاز الفيديو "Video Tape" يلعب دورًا مهمًا في تحليل مهارات التدريس ، وفي التدريب عليها ، وفي تنمية هذه المهارات والسيطرة عليها وقتًا بعد آخر ، كما أن الجهاز بما له من خصائص فنية يحدث «تغذية راجعة» بالنسبة للطلبة الذين يشاهدون أداءهم مرة أخرى معروضًا بجهاز الفيديو ، ومن ثَمَّ يتعزز الجانب الإيجابي في الأداء، ويتعرف الطالب ـ علاوة على ذلك ـ جوانب القصور فيه .

ويفيد التعليم المصغر بصفة خاصة في تدريب الطلبة ـ المعلمين ، أو لمن يُعدُّون لمهنة التعليم ، وقد قام بعض أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية بكلية التربية باستخدام التعليم المصغر في تدريب الطلبة ـ المعلمين ، وقد لوحظ التجاوب من قبل الطلبة والحماسة في الأداء ، والتقدم المستمر في السيطرة على مهارات التدريس .

٣- التقويم المستمر :

ومن الوسائل المهمة في تحسين طريقة المحاضرة الالتفات إلى التقويم للأهداف المحددة سلفًا ، ومن المهم أن يكون التقويم مستمرًا ، ويرتبط بالأهداف الخاصة بالمراحل المتعددة للمحاضرة ، كما يرتبط بالأهداف العامة لها .

ويؤدي التقويم المستمر دورًا لا يُنكَر في :

١- التأكد من مدى سيطرة الطلبة على الأهداف المحددة .

٢- وفي تعزيز الإجابات الصحيحة لهم،وحفزهم على مزيد من التحصيل.

٣١٧

ومن المفيد في مجال التقويم الاهتمام بما يسمى بمراتب الهدف ، أو بالمراحل التي يمر بها تكوين الهدف ، وينصح علم النفس التعليمي بأن تقوم كل مرحلة من مراحل الهدف ، أو كل مرتبة من مراتبه ، بحيث لا ينتقل الطالب من مرحلة إلى أخرى حتى يتقن المرحلة السابقة ، وقد تنبه المسلمون إلى ذلك ؛ يقول عتبه بن أبي سفيان ناصحًا مؤدب ولده . . « . . . ولا تنقلهم من علم إلى علم حتى يحكموه ، فإن ازدحام الكلام في القلب مشغله للفهم» .

والتقويم له دور لا ينكر كذلك في تحديد الصعوبات التي لدى بعض الطلبة ، ومن ثم دراستها ، وتحديد أساليب العلاج ومن أهم ملامح التربية الحديثة الاهتمام بالطالب كفرد ، بقدراته ، واستعداداته ، وإمكاناته هو ؛ ولذلك ينبغي تفريد التعليم له "Individualization" بحيث يمكن للطالب أن يبذل قصارى جهده في التحصيل وبحيث تستغل قدراته إلى أقصى حد ممكن .

ويستلزم تفريد التعليم ، تخصيص بعض الأوقات الإضافية للطلبة المتأخرين دراسيًّا ، والساعات المكتبية لأعضاء هيئة التدريس يمكن أن يُستغَل بعضها في ذلك ، كذلك يلزم تفريد التعليم تخصيص بعض المواد التعليمية المناسبة لأولئك ، واستخدام بعض الوسائل التعليمية المرتبطة بموضوع المحاضرة .

كذلك من المهم في التقويم أن تتنوع أساليبه فهناك اختبارات المقال الطويلة أو القصيرة ، وهناك الاختبارات الموضوعية بأنواعها ، ومن اللازم أن تتنوع الأسئلة ، فهناك أسئلة تسأل عن المعارف وعن تذكرها ، وهناك أسئلة تسأل عن التطبيقات المختلفة للمادة المتعلمة ، وهناك أسئلة ترتبط بأسلوب المعالجة للموضوع ، وهناك أسئلة تتعلق بالتحليل أو بالتركيب ، وأخرى ترتبط بالتقويم ، وبتعبير آخر ، ينبغي أن تتنوع الأسئلة بحيث تشتمل على المراتب الست للجانب الفكري أو المعرفي عند «بلوم» وهذه المراتب بدءًا من الأدنى إلى الأعلى هي :

التذكر ـ الفهم ـ التطبيق ـ التحليل ـ التركيب ـ التقويم .

٤- استخدام الوسائل التعليمية :

لا يميل معظمنا إلى استخدام الوسائل التعليمية في محاضراته ، ولعل السبب في ذلك يعود أساسًا إلى أننا لم نألف هذا النوع من الوسائل سواء في تعلمنا ، أو في تعليمنا علاوة على ذلك فإن تقويمنا لطلبتنا يعتمد ـ إلى حد كبير ـ على السلوك اللفظي دون الاهتمام بالاستجابة العملية ، وأخيرًا للفصل الحاد الموجود في أنظمتنا التعليمية بين النظري والعملي ، أو بين الآلة والكتاب ، ومن ثمَّ يري البعض أن استخدام الوسائل نوع من الترف ، وتضيع الوقت .

ومنذ بداية القرن السابع عشر الميلادي والدعوة إلى استخدام الوسائل التعليمية في عملية التدريس ما تزال مستمرة ، فمنذ «التسيكوسلوفاكي كومينوس» (١٦٧٠م) والمربون يدعون إلى الوسائل التعليمية باعتبارها ذات أثر مباشر في مدى حماسة التلاميذ للمادة المتعلمة ، وفي إيجابية التعلم ، وفي وضوح المفاهيم المحصلة ، وفي إطالة مدى الانتباه وفي التغلب على الفروق الفردية ، وفي التعويض عن المواد التي ليست متاحة ، أو التي لا يمكن إحضارها إلى حجرة الدراسة . . إلخ ، بل إن التربية الحديثة بالغت في الاهتمام بتمثيل الأفكار المختلفة في موضوعات مجسدة ، وقد تنبه المسلمون إلى أهمية استخدام أكثر من حاسة ، أو أكثر من وسيلة في عملية التعلم ، فهذا سيدنا عمر ابن الخطاب ـ رضي الله عنه ـ يأمر عبد الله بن عامر الخزاعي في تعليم القرآن الكريم للصبية «أن يكتب للبليد على اللوح وأن يُلقِّن الفهيم من غير كتب» .

وقد أحسنت الجامعة صنعًا حين أتاحت لأعضاء التدريس بها التدرب على الوسائل التعليمية المختلفة ؛ ولكن لا ينبغي أن يقف الأمر عند هذا الحد بل لابد أن تُعرَض الأفلام والشرائح والتسجيلات المختلفة المتعلقة بكل مجال من مجالات المعرفة عليهم حتى يتعرفوا ما هو متاح منها حتى يمكنهم أن

يستخدموه ، علاوة على ذلك لابد أن تُتَاح الفرصة لإنتاج بعض الأفلام والشرائح والتسجيلات المصاحبة باللغة العربية حتى يمكن أن تتوسع قاعدة المستفيدين منها ، أو على الأقل يُترجَم ما هو موجود منها إلى اللغة العربية ، لأن كثيرًا ممن يستخدمون هذه الوسائط قد لا يستفيدون منها استفادة كاملة بسبب سرعة العرض ، أو بسبب عدم القدرة على متابعة اللغة الأجنبية .

وإذا كان لابد أن نشير إلى الزيارات الميدانية كوسيلة من الوسائل التي يمكن أن يكون لها دور في تحسين أسلوب المحاضرة فإنه ينبغي أن نقول ـ بأمانة ـ أن كثيرًا من الزيارات الميدانية لا ترتبط أساسًا بالمسافات الدراسية المطروحة ؛ ولذلك فإن الهدف الذي يتحقق إنما هو ـ في الغالب ـ هدف ترفيهي .

وللزيارات الميدانية آثار لا تنكر في تحسين طريقة المحاضرة ، بل وفي زيادة كفاءة التدريس ـ بصفة عامة ـ أيًّا كانت الطريقة المستخدمة ، ولابد من التخطيط للزيارة ، وتحديد الأهداف التربوية ، وكتابة التقارير العلمية عن الزيارة ، وتقويمها من قبل الطلاب والأساتذة والإداريين .

ومن أهم أهداف الزيارات الميدانية ، ربط الجامعة أو المؤسسة التربوية بالبيئة ، بما فيه مصلحة الجامعة ، وتطوير البيئة ، وتحديد المشكلات التي يمكن للبحث العلمي أن يسهم بقدر في حلها وتنمية الحساسية الاجتماعية لدى الطلاب وترجمة الهادئ والنظريات إلى حلول عملية لمواجهة مشكلات البيئة . . إلخ .

وبعد فهذه أساليب أو وسائل أربعة يمكن أن تسهم في تحسين طريقة المحاضرة التي طالما كثرت الشكوى منها ، كذلك فإن ما ذكر تحت هذه الأساليب أو الوسائل مجرد خطوط عامة تبين السبيل ، وتفتح المجال لمزيد من الدراسات والمناقشة .

* * *

(٣٢)

علاقة الكفاءة في اللغة العربية بالتحصيل في المواد الدراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية

تؤدي اللغة وظائف مهمة في حياة الفرد ـ بصفة عامة ـ ومن أهم تلك الوظائف : تسهيل عملية الاتصال بالآخرين ، سواء كان الاتصال على المستوى الفكري أو على المستوى المرتبط بالشئون اليومية الاجتماعية والاقتصادية ، وغيرها ، كذلك من وظائف اللغة تمكين الفرد من التعبير عن نفسه حتى يفرغ ما لديه من انفعالات ، ويتخلص من الاضطرابات ويتم ذلك ـ غالبًا ـ بإنتاج اللغة في صورة أدبية ، أم الاستماع إليها في تلك الصورة الأدبية العالية .

وتُعدُّ اللغة إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها ؛ لأن اللغة أهم وسائل الاتصال بين التلميذ وبيئته ، وهي الأساس الذي يعتمد عليه في تعليمه وتربيته ؛ ولذلك يعتمد عليها التلميذ في كل نشاط يقوم به سواء اتخذ ذلك النشاط شكل الاستماع والقراءة ، أم شكل الكلام والكتابة .

ويهدف تعليم اللغة منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى تمكين الطفل من أدوات المعرفة ، وتزويده بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة ، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة .

ولذلك ينبغي أن يعمل منهج تعليم اللغة في المرحلة الابتدائية على أن يصل التلميذ في نهاية تلك المرحلة إلى مستوى لغوي يمكنه من الدراسة بسهولة في ميادين المعرفة المختلفة ؛ كالمواد الاجتماعية ، والعلوم ، والرياضيات . . . إلخ ، وما لم تنجح المدرسة في تمكين التلاميذ من السيطرة على المهارات الأساسية للغة في المرحلة الابتدائية ، فإنها ـ بذلك ـ تكون

قد فشلت ـ إلى حد كبير ـ في تحقيق وظيفتها الأساسية ؛ وهي تمكين التلميذ من استخدام اللغة في الاتصال، والدراسة، وتزويد نفسه بالمعارف والمعلومات باستمرار .

ومن أهم الاعتبارات وراء تعليم اللغة القومية كما يُذكَر في مناهج وزارة التربية والتعليم :

أنها ـ أي اللغة ـ الأداة التي يستخدمها التلميذ في السيطرة على المواد الدراسية المختلفة ، وبمقدار كفاءته اللغوية يكون اكتسابه لما تشتمل عليه تلك المواد من معلومات ، وحقائق وأفكار ؛ لذلك تحتل خطة اللغة العربية ـ من ناحية عدد الساعات المقررة لها ـ صدر الخطة الدراسية العامة .

والفرد قبل أن يستخدم اللغة المكتوبة في التحصيل والتعبير يعتبر أميًّا ، وزوال الأمية معناه أن يقدر على استعمال اللغة المكتوبة ؛ وهذه الوسيلة الجديدة تفتح أمام المتعلم أبواب المعرفة وتدني إليه العلوم .

والمدرسة هي التي تقوم ـ عادة ـ بتعليم الأطفال القراءة والكتابة ، وهي ـ بذلك ـ تضيف إلى وسائل التعبير والتحصيل عند المبتدئ وسيلة جديدة ، هي اللغة المكتوبة .

ومما هو ملاحظ أن القدرة اللغوية تؤدي دورًا مهمًا في تحصيل الفرد للمواد الدراسية الأخرى ، كالدراسات الاجتماعية والعلوم الطبيعية والرياضيات ؛ لأن هذه العلوم تعتمد ـ بصورة أو بأخرى ـ على المفردات والتراكيب اللغوية في بنائها ، وألفة التلميذ بتلك المفردات والتراكيب تساعد على الفهم ، ومن ثَمَّ على التحصيل وحل المسائل الرياضية .

وقد تختلف الرياضيات عن غيرها من العلوم في أنها تستخدم كثيرًا من المسائل الحسابية ، وقد تخلوا من الرموز الرياضية ، ولكن هذه الرموز توجد في سياق لغوي زد على ذلك أن من الرموز الرياضية ما يُستعَاض عنها

بكلمات تدل عليها ، مثل زاد ما مع محمد عما مع سمير بمبلغ ١٥ جنيهًا ، فإذا كان ما مع محمد ٤٥ جنيهاً ، فما مقدار ما مع سمير؟

فالكلمة «زاد» تشير أو توحي للتلميذ بالرمز (+) في هذه المسألة ، وقد توحي في غير تلك المسألة بالرمز (−) ، والسياق اللغوي أو التركيب اللغوي للمسألة يحدد هذا الرمز أو ذاك .

وما لم يستطع التلميذ أولاً فهم الكلمات التي تحتوي عليها المسألة وفهم التراكيب التي تتكون منها ثانيًا ، فمن المتعذر عليه ـ بعد ذلك ـ أن يحلل المسألة إلى عناصرها أو يحل مشكلاتها .

ولقد ذكر «بيتي» وزميلاه أن فنون اللغة هي المحور الأساسي لبرنامج المدرسة الابتدائية ـ بصفة خاصة ـ إذ أن تلك الفنون تمثل قاعدة كل الأنشطة الجوهرية في حجرة الدراسة ، كما أن الفنون اللغوية وسيلة للسيطرة على المواد المختلفة في المنهج ؛ وعلى هذا فالتدريس الجيد لفنون اللغة حيوي للبرنامج المدرسي كله ، كما أنه ضروري لتعلم كل طفل سواء داخل المدرسة أو خارجها .

ولذلك تُعتبَر مهمة معلم اللغة القومية في المدرسة الابتدائية مهمة صعبة ؛ لأنه ينبغي عليه أن يعمل على تدريب تلاميذه على القراءة في مجالات المعرفة الأخرى في الدراسات الاجتماعية وفي العلوم والرياضيات . . إلخ .

ومن هنا يلزم تدريب معلم المرحلة الابتدائية ـ بصفة خاصة ـ على كيفية القيام بتلك المهمة في أثناء إعداده معلمًا في كليات التربية أو في مؤسسات إعداد المعلمين .

كذلك ينبغي أن يساعد معلمو المواد الأخرى معلمي اللغة العربية في القيام بالمهمة التي أشرنا إليها ، وتتجلى المساعدة في المحافظة على الصحة اللغوية

في التراكيب التي يستخدمها التلاميذ ، وتوجيه هؤلاء إلى المشكلات اللغوية المختلفة التي تواجههم .

وقد أشار مؤتمر الخبراء المتخصصين في اللغة العربية الذي عقد في «عمَّان» عام ١٩٧٤م إلى أن من أخطر مشكلات تعليم اللغة العربية في الوطن العربي عدم التزام مدرسي المواد الأخرى غير اللغة العربية بالتحدث باللغة العربية الفصحى وعدم تشجيع تلاميذهم على التحدث بها .

درس الخبراء هذا الموضوع وبحثوا أسبابه واستعرضوا المحاولات التي بُذِلَت لمعالجه ، وانتهوا إلى ما يلي :

١- تخصيص ساعات محددة لدراسة اللغة العربية في الكليات الإنسانية وفق برنامج مخطط .

٢- يتوقف نجاح الطلاب في دراسته الجامعية على اجتيازه امتحانًا خاصًّا في هذه اللغة .

ومرحلة التعليم الأساسي (٦-١٥ سنة) قد تكون منتهية بالنسبة لعدد من التلاميذ ، وهم ـ لذلك ـ في حاجة إلى السيطرة على فنون اللغة الأربعة حتى يستطيعوا التعامل مع مجتمعهم بكفاءة ، ومن ثمَّ يمكنهم تحقيق أكبر قدر ممكن من التنمية الذاتية ، وإذا لم تكن هذه المرحلة منتهية بالنسبة للباقين فإن العناية باللغة تصبح في غاية الأهمية لأنها أساس المراحل التعليمية اللاحقة ، وعلى قدر نجاح التلميذ في هذه المرحلة يتوقف نجاحه في المراحل التالية ، هذا علاوة على أن اللغة وإن كانت غاية في حد ذاتها إلا أنها وسيلة مهمة للدراسة وبدونها لا يمكن للتلميذ أن يحقق تقدمًا في أي مرحلة تعليمية .

وهناك علاقة إيجابية بين القدرة اللغوية والتحصيل الدراسي ، ومن أجل ذلك يُخصَّص لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ما بين ٢١٪ و٣٥٪ من الوقت الكلي للدراسة ، وما بين ٢٠٪ و٢٢٪ من الوقت الكلي للدراسة في المرحلة الإعدادية .

ومن أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات القومية ترابط منهج اللغة مع مناهج المواد الدراسية الأخرى .

وإذا كان الاتجاه في ربط فروع اللغة العربية في وحدة متكاملة يؤدي إلى النمو المتكامل للوظائف اللغوية عند التلميذ ، فإن الاتجاه في ربط منهج اللغة بمناهج المواد الأخرى يؤدي إلى التكامل المعرفي عنده كما يؤدي إلى إحداث نوع من الانسجام بين نوع المفردات وكميتها ، ونوع التراكيب المقدمة في كتب اللغة وكتب المواد الأخرى .

والعلاقة وثيقة بين اللغة والعلوم الأخرى ؛ لأن اللغة هي الوسيلة الأساسية في تحصيل هذه العلوم وفي السيطرة عليها ما لم تنم القدرات اللغوية للتلميذ نمواً مطرداً ؛ فإن قدرته على تحصيل المواد المقدمة له سوف تضعف سنة بعد أخرى ، فالعلاقة إذن إيجابية بين القدرة اللغوية ومستوى التحصيل في المواد الدراسية .

ومن أهم وظائف وأهداف تعليم اللغة العربية وبصفة خاصة القراءة سيطرة التلميذ على المهارات الأساسية للدراسة مثل جمع المعلومات وتحديدها والتلخيص والإجابة عن المشكلات مما يقرأ ، ومهارة كتابة المذكرات ، ومهارة التفحص ، وكذلك ينبغي أن يتسع برنامج تعليم اللغة لمثل تلك المهارات في دراسة المواد المختلفة المقدمة في المدرسة .

والعزلة بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى أدت إلى وجود فجوة كبيرة بين هذه المواد ووسيلتها الأساسية هي اللغة ـ كما أدت في الوقت ذاته إلى التفاوت الواضح في نوع المفردات والتراكيب المقدمة في المواد الدراسية واللغة العربية ، فمؤلف كتاب الرياضيات مثلاً ، أو كتب العلوم ، أو كتاب الدراسات الاجتماعية لا يمكنه أن يجيب عن السؤال التالي :

ما المعايير التي تقف وراء استخدامك للمفردات والتراكيب المقدمة فيما كتبت؟ ولذلك ينبغي أن يكون المستوى اللغوي لكتب اللغة العربية معروف

٣٢٥

لدى مؤلفي كتب المواد الأخرى ، كذلك لابد أن تكون كتب اللغة العربية على دراية تامة بالمفردات والتراكيب في كتب المواد الأخرى .

وقد أُجريَت دراسة حول انقرائية مادة التاريخ ، وأظهرت نتائج تلك الدراسة فيما يتعلق بتلاميذ الصف السادس الابتدائي ما يلي :

١- أن المادة صعبة جدًا بالنسبة لـ٨٩٪ من العدد الكلي لأفراد العينة وهي بالطبع نسبة عالية .

٢- وأن المادة سهلة أو مناسبة لـ١١٪ من العدد الكلي لأفراد العينة .

وعلى هذا ، فمعظم أفراد العينة يتعذر عليهم استخدام الكتاب المقرر ، ونسبة ضئيلة من أفراد العينة تستطيع أن تقرأ الكتاب دون عنت أو مشقة .

كذلك الحال بالنسبة لكتب التاريخ في الصف الأول الإعدادي والثاني الإعدادي .

وقد قام «المفتي» بدراسة تهدف إلى معرفة أثر مستوى فهم التلاميذ بالصف السادس من المرحلة الأولى لمعاني مفردات اللغة على أدائهم في حل المسائل اللفظية ، كما تهدف إلى معرفة أثر مستوى أداء هؤلاء التلاميذ في العمليات الحسابية الأربعة على أدائهم في حل المسائل اللفظية .

وقد انتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تؤكد العلاقة بين الفهم الجيد للغة ودرجات التلميذ المرتفعة في المسائل اللفظية .

وقد ذكر فيما يتعلق بتلك الدراسة ما يلي :

١- أظهرت مجموعة التلاميذ ذوي الفهم المرتفع للغة ومعاني مفرداتها أداءً أفضل في المسائل اللفظية من مجموعة التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض.

٢- أظهرت مجموعة التلاميذ ذوي الأداء المرتفع في العمليات الحسابية أداءً أفضل في المسائل اللفظية من مجموعة التلاميذ ذوي الأداء المنخفض .

وتدل هذه النتائج على أن فهم اللغة العربية ومعاني مفرداتها تساعد على فهم المسائل الحسابية التي تعتمد في صياغتها على اللغة ومفرداتها .

وقد ظهرت عدة دراسات تتعلق بانقرائية معظم المواد الدراسية منذ بداية الخمسينيات ، فوجدت معادلات في مجالات محددة لقياس انقرائية الاختبارات المقننة ، وانقرائية الصحف والكتب المتخصصة . . . إلخ .

وقد استُخدِم في تقدير انقرائية المواد المختلفة عدة وسائل ، منها المعادلات ، وآراء الخبراء ، وآراء المعلمين ، وآراء الدارسين ، والجمهور ، واختبارات التكملة .

وقد ذكر « كلير » في كتابه الشامل « قياس الانقرائية » أن البحوث التي أجريت في مجال الانقرائية تنوعت تنوعًا واضحًا ، وتناولت مجالات كثيرة بدءًا من كتب الصغار إلى الجرائد والمجلات التي يقرأها الكبار ، ومن المواد المقررة العامة إلى المواد العلمية المتخصصة .

وهناك دراسات في انقرائية المواد الاجتماعية والمواد العلمية والمواد الرياضية ، والمواد الصحية ، ودوائر معارف الصغار . . . إلخ .

وقد لخص من هذه الدراسات ٤٧٩ دراسة بدءًا من عمل « ليفلي وبريسي » عام ١٩٢١م إلى الدراسات المتنوعة التي ظهرت في الخمسينبات والستينبات .

وكان إحصاء « كلير » لتلك الدراسات مشفوعًا بالحديث عن نتائجها ، والأدوات المستخدمة فيها .

وقد أشار في أثناء عمله هذا إلى أن هناك عدة عوامل مهمة في انقرائية المواد أيًّا كان نوعها ، ومن أهم هذه العوامل ، عدد الكلمات المختلفة ، وطول الكلمات ، وتجريدها ، وطول الجملة ، وعلاقة مكوناتها بعضها ببعض ، وعدد حروف الجر ، والمتعلقات والضمائر . . . إلخ ، يضاف إلى ذلك ميول القارئ واستعداده ، وذكاؤه .

٣٢٧

مشكلة الدراسة :

ذكرنا فيما سبق أن هناك صلة واضحة بين اللغة والمواد الدراسية المختلفة ؛ حيث أن هذه المواد تستخدم فيها اللغة ، ومفرداتها ، وتراكيبها في تقديمها على التلميذ ؛ ومن ثَمَّ فاللغة وسيلة مهمة بالنسبة للتلميذ في دراسة تلك المواد .

وعلاقة اللغة العربية بالتحصيل في المواد الدراسية المختلفة ما تزال علاقة غامضة ؛ أي لم تتضح جوانبها ، ولم تَبُنْ درجتها من خلال دراسة علمية ، ومن ثَمَّ فالحاجة ماسة لهذه الدراسة التي تتناول العلاقة بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة ، التاريخ والعلوم والرياضيات .

وعلى هذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

إلى أي مدى توجد علاقة بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة؟

وهناك أسئلة فرعية يمكن توضيحها كما يلي :

- إلى أي مدى تُوجَد علاقة من الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في التاريخ؟
- إلى أي مدى تُوجَد علاقة من الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في العلوم؟
- إلى أي مدى تُوجَد علاقة من الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في الرياضيات؟
- هل هناك فرق في نوع العلاقة بين الكفاءة في اللغة والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة؟ وبتعبير آخر : هل العلاقة بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في التاريخ أقوى من العلاقة بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في العلوم أو الرياضيات؟

فروض الدراسة :

١- هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية الأخرى .

٢- يختلف مدى تلك العلاقة من مادة دراسية إلى مادة دراسية أخرى .

حدود الدراسة :

١- سوف تجرى الدراسة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؛ لأن التلميذ في هذا الصف يكون قادراً على استخدام اللغة كأداة للدراسة ؛ ولذلك سمي «جراي» المرحلة التي يمر بها تلميذ الصف السادس بمرحلة القراءة الواسعة ، ومن أهم خصائص هذه المرحلة : أن يسيطر على المهارات الأساسية لفنون اللغة الأربعة ، الاستماع والحديث والقراءة والكتابة ، وأن هذا التلميذ لديه المهارات الأساسية للدراسة كالقدرة على استخدام المراجع ، والحصول على المعلومات بنفسه ، وتنظيمها ، وتلخيصها ، وأنه قادرٌ على القراءة في مجالات المعرفة المختلفة ، كالعلوم الاجتماعية ، والعلوم ، والرياضيات . . . إلخ .

٢- وسوف تدرس العلاقة بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في التاريخ والعلوم والرياضيات باعتبار هذه المجالات الثلاثة تمثل لب المواد التي تقدم في المدرسة الابتدائية .

٣- وسوف تُطبَق الدراسة على عينة مختلفة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس من المرحلة الابتدائية في القاهرة الكبرى من أحياء مختلفة المستوى الاجتماعي والاقتصادي ؛ لأنه ليس هناك معيار علمي لتصنيف الناس في مجتمعنا إلى مستويات اجتماعية واقتصادية محددة ، فسوف يعتمد الباحث على ما يراه الناس في مجتمعنا بالنسبة للأحياء السكنية المختلفة في مدينة القاهرة ، فحي مصر الجديدة يمثل

المستويات العليا اجتماعيًا واقتصاديًا ، وحي الزيتون يمثل المستوى المتوسط اجتماعيًا واقتصاديًا ، ومنطقة شبرا الخيمة تمثل المستوى المنخفض اجتماعيًا واقتصاديًا بحسب ما يُشتهَر لدى الناس عن تلك المناطق والأحياء المشار إليها .

٤- وسوف يعتمد البحث الحالي في تقدير الكفاءة لدى التلاميذ على الدرجات الفترية التي يعطيها المدرسون لهم ، كما سيعتمد على الدرجات المعطاة لأولئك التلاميذ في التاريخ والعلوم والرياضيات في قياس مستوى التحصيل لديهم .

وتقدير المدرسين لتلاميذهم يعتمد عليها في كثير من الدراسات في تحديد مستويات في المواد الدراسية المختلفة ، وفي تحديد انقرائية تلك المواد ، وقد أشار إلى ذلك كثير من الباحثين منهم على سبيل المثال : «انسكيب وكلير» وغيرهما .

نوع هذه الدراسة :

تعتبر هذه الدراسة من البحوث الأساسية تلك التي تجرى لتأكيد نظريات أو مبادئ موجودة فعلاً ، أو لوضع نظريات أو مبادئ جديدة .

كما أن هذا البحث يُعتبَر من البحوث الارتباطية ؛ وفيها يحاول الباحث تحديد ما إذا كانت هناك علاقة أو ارتباط بين متغيرين أو أكثر ، ودرجة هذه العلاقة ، ويُعبَّر عن درجة العلاقة بين المتغيرات بمعامل الارتباط .

وتطبيقًا لذلك تحاول الدراسة الحالية تأكيد المبدأ القائل بأن هناك علاقة بين الكفاءة في اللغة العربية وبين تحصيل التلميذ للمواد الدراسية الأخرى ، كما تحاول تحديد درجة تلك العلاقة .

تعريف المصطلحات :

الكفاءة في اللغة العربية :

الكفاءة في اللغة العربية تُعرَّف بأنها مقدرة التلميذ على استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا في المواقف المختلفة ، الشفوية والكتابية والتعليمية ، ويُقصَد بالاستخدام الصحيح : التعبير الدقيق عما يراد باستخدام الألفاظ والجمل المناسبة ذات العلاقات الصحيحة .

والكفاءة اللغوية تُقسَّم عادة إلى عدة قدرات هي : المعرفة اللفظية ، والتفكير المجرد ، والطلاقة الفكرية ، والطلاقة اللفظية ، وطلاقة التعبير ، والحساسية اللغوية ، وسهولة التسمية ، والقدرة على الكلام الشفوي ، والقدرة على النطق .

وتُقاس عادة بمجموعة من الاختبارات المتنوعة المناسبة لكل قدرة من القدرات المشار إليها .

وسوف يُكتفَى في هذه الدراسة بالنظر إلى الدرجات التي يعطيها المعلم لتلاميذه على أنها مؤشر للكفاية في اللغة العربية .

التحصيل في المواد الدراسية المختلفة :

ويُقصَد به كمية المعلومات والمعارف التي يسيطر عليها التلميذ في مادة دراسية معينة ، ويُعبَّر عنها عدة بالدرجات التي تُعطَى له (التلميذ) في اختبار معين في هذه المادة أو تلك .

إجراءات الدراسة :

سوف تتبع في هذه الدراسة الإجراءات التالية :

أولاً : اختيار العينة .

ثانيًا : استخراج النتائج .

ثالثًا : تحليل النتائج .

أولاً : اختيار العينة :

لمَّا كانت معظم الظواهر التي تُدرَّس في التربية أو علم النفس تتمثل في مجموعات كبيرة من الأفراد يصعب حصرهم ؛ فإن الباحث غالبًا ما يلجأ إلى دراسة هذه الظواهر على مجموعات صغيرة يختارها من بين تلك المجموعات الكبيرة ، وتُسمَّى هذه المجموعات الصغيرة بالعينات ، بينما يُسمَّى جميع الأفراد الذين تتمثل فيهم هذه الظواهر بالمجتمعات الأصلية .

وتقسم العينات إلى أربعة أقسام :

١- العينات العشوائية البسيطة .

٢- العينات المنتظمة .

٣- العينات الطبقية .

٤- العينات متعددة المراحل .

وأيًا كانت الطريقة التي تختار بها العينة فإنه لابد أن تتوافر الحيدة في الاختيار والعشوائية ، وتمثيل العينة للمجتمع الأصلي .

وأما عن توافر الحيدة والعشوائية في اختيار العينة ، فقد رأى الباحث أن يقسم الفصل الدراسي المختار إلى قسمين ، بنين وبنات ، وأن يُرتَّب البنون وحدهم والبنات وحدهن ، وقد اختير من قائمة البنين الأعداد الفردية ١، ٣، ٥، . . . إلخ ، ومن البنات الأعداد الزوجية : ٢ ، ٤ ، ٦ ، . . . إلخ .

وأما عن تمثيل العينة للمجتمع الأصلي فقد روعي ما يلي :

١- تمثيل المستوى الاجتماعي والاقتصادي .

٢- تمثيل الجنسين .

٣- تمثيل المستويات الفعلية المختلفة .

ولصعوبة التحديد العلمي للمستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي في مصر ، حيث لا توجد معايير أو جداول لتحديد ذلك المستوى ، فإن الباحث راعى في

اختيار العينة أن تمثل المستويات الاجتماعية ـ الاقتصادية المختلفة التي يتكون منها المجتمع المصري ، ومن المعروف أن تلك المستويات ترتبط إلى حد كبير بالحي أو المسكن الذي يقيم فيه الفرد .

ولـذلك توزعـت عينـة الدراسـة الحاليـة ، واخـتيرت مـن منـاطق القـاهرة المختلفة من الأحياء الراقية ، والمتوسطة ، والدنيا ، كمـا تُشـتهَر تلـك المنـاطق عند الناس .

علاوةً على ذلك اختير جزء من العينة من منطقـة شـبرا الخيمـة لأنهـا تمثـل البيئة الصناعية ـ الزراعية .

مما تقدم يمكن أن يقال أن العينة قد توافرت فيها شروط الحيدة والعشـوائية وتمثيل المجتمع الأصلي إلى حـد كـبير كمـا أن العينـة قـد اختيرت بالطريقـة المنتظمة .

والجدول التالي يبين العينـة موزعـة علـى منـاطق القـاهرة المختلفـة وعلـى منطقة شبرا الخيمة .

اسم المنطقة	اسم المدرسة	العينة		
		بنين	بنات	المجموع
القاهرة	محمد فريد الابتدائية بمدينة نصر	٢٠	٢٥	٤٠
القاهرة	مدرسة الدكتور هيكل عين الصيرة	١٤	٣٠	٤٤
القاهرة	مدرسة سينان ، الزيتون		٤٤	٤٤
القاهرة	مدرسة الطبري ، مصر الجديدة	٤١		٤١
شبرا الخيمة	مدرسة دمنهور شبرا ، شبرا الخيمة	١٦	٢٣	٣٩

من الجدول السابق يتضح أن العينة موزعة على أحياء القاهرة المختلفـة مـن حيث المسـتويات الاقتصـادية الاجتماعيـة ، كمـا يُشـتَهر عنـد النـاس ، فمصـر

الجديدة تمثل المستويات العليا ، كذلك مدينة نصر ، أما الزيتون فتمثل المستويات المتوسطة ، أما عين الصيرة فتمثل المستويات الدنيا ، وتمثل منطقة شبرا الخيمة المستوى الأدنى ، كما أنها تمثل المجتمعات الصناعية والزراعية .

كذلك يتضح من هذا الجدول اشتمال العينة على الجنسين : البنين والبنات ولو أن مدرسة الطبري خلت من البنات ، كذلك اختلفت نسبة الجنسين من مدرسة إلى أخرى في صالح البنات ، وبالطبع ليس من هدف البحث الحالي المقارنة بين البنين والبنات في موضوع الدراسة .

إن السكن عامل واحد من عوامل كثيرة تحدد المستوى الاجتماعي للفرد ، هذه العوامل ـ كما حددتها الدراسات الأمريكية :

١- وظيفة الوالدين .

٢- المستوى الثقافي للوالدين .

٣- الدخل وتوزيعه على أفراد الأسرة .

٤- الحي .

٥- نوع المنزل المقام فيه .

ولكن لصعوبة تطبيق العوامل السابقة في السكن كمؤشر للمستويات الاجتماعية والاقتصادية ، وقد اتُّبع هذا في كثير من الدراسات السابقة .

أما عن تمثيل المستويات العقلية المختلفة فمن المعروف أنه لا يوجد تقسيم لتلاميذ المدارس الابتدائية عندنا بحسب القدرات العقلية وإنما يعتمد توزيع التلاميذ على الفصول المختلفة في الصف الواحد على الترتيب الأبجدي لأسماء التلاميذ ـ في الغالب ـ وقد يعتمد ـ في بعض الأحيان ـ على المستوى التحصيلي لهؤلاء التلاميذ ، من هنا فتلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية يمثلون ـ بالتالي ـ جميع المستويات العقلية العادية وأي اختيار عشوائي من

مجموع هؤلاء التلاميذ سوف يكون له ـ من ثَمَّ ـ نفس صفات المجتمع الأصلي ، دون تحيز لفئة معينة من ذوي الذكاء العالي أو المنخفض .

وأخيراً يتضح من الجدول السابق أن العينة بلغت ٢١٣ تلميذًا وتلميذة .

ثانيًا : استخراج النتائج :

سبق أن ذكرنا في تحديد المشكلة أن السؤال الرئيسي للدراسة هو :

إلى أي مدى توجد علاقة بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة؟

وأن هناك أسئلة فرعية مأخوذة من ذلك السؤال وهي :

- إلى أي مدى توجد علاقة من الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في التاريخ؟
- إلى أي مدى توجد علاقة من الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في العلوم؟
- إلى أي مدى توجد علاقة من الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في الرياضيات؟
- هل هناك فرق في نوع العلاقة بين الكفاءة في اللغة والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة؟

للإجابة عن هذه الأسئلة سوف نصنفها تحت عنوانين :

(أ) العلاقة بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة .

(ب) مدى العلاقة بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة .

(أ) العلاقة بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة :

وقد استخدم الباحث لإيجاد العلاقة بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة المعادلة الآتية :

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مجـ س ص (مجـ) (مجـ ص)}}{\text{ن مجـ س}^{2} - \text{(مجـ س)}^{2}\ \text{ن مجـ ص}^{2} - \text{(مجـ ص)}^{2}}$$

وسوف نعرض للعلاقة بين اللغة العربية والرياضيات أولاً ، ثم للعلاقة بين اللغة العربية والعلوم ثانيًا ، وللعلاقة بين اللغة العربية والتاريخ ثالثًا .

أولاً : العلاقة بين اللغة العربية والرياضيات :

جدول رقم (٢) يمثل الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في الرياضيات

رقم	اسم المدرسة	معامل الارتباط
١	محمد فريد الابتدائية	٤٢. ٠
٢	مدرسة الدكتور هيكل	٤٥. ٠
٣	مدرسة سنان	٤١. ٠
٤	مدرسة الطبري	٣٦. ٠
٥	مدرسة دمنهور شبرا	٤٦. ٠

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في مادة الرياضيات ، ولو أن معامل الارتباط ليس عاليًا بدرجة كافية .

كذلك يتضح أن المعامل يختلف من مدرسة إلى مدرسة أخرى ، بينما يبلغ المعامل في مدرسة ٤٦٠٠ ويبلغ في مدرسة أخرى ٣٦٠٠ .

ثانياً : العلاقة بين اللغة العربية والعلوم :

جدول رقم (٣) يمثل الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في العلوم

رقم	اسم المدرسة	معامل الارتباط
١	محمد فريد الابتدائية	٤٥.٠
٢	مدرسة الدكتور هيكل	٥٠.٠
٣	مدرسة سنان	٥٠.٠
٤	مدرسة الطبري	٥٢.٠
٥	مدرسة دمنهور شبرا	٥٧.٠

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في مادة العلوم ، ولو أن معامل الارتباط ليس عاليًا بدرجة كافية ، على الرغم من أنه أعلى من معامل الارتباط في الرياضيات .

كذلك يتضح أن المعامل يختلف من مدرسة إلى مدرسة أخرى فبينما يبلغ المعامل في مدرسة ٠,٤٧ ، ويبلغ في مدرسة أخرى ٠,٤٥ وأن المتوسط ٠,٥٢ .

ثالثاً : العلاقة بين اللغة العربية والتاريخ :

جدول رقم (٤) يمثل الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في التاريخ

رقم	اسم المدرسة	معامل الارتباط
١	محمد فريد الابتدائية	٧٥٪
٢	مدرسة الدكتور هيكل	٧٥٪
٣	مدرسة سنان	٦٥٪
٤	مدرسة الطبري	٦٩٪
٥	مدرسة دمنهور شبرا	٦٢٪

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في مادة التاريخ ، وأن معامل الارتباط عالٍ بدرجة كافية ، وهو أعلى من معامل الارتباط في مادتي الرياضيات والعلوم .

لذلك يتضح أن المعامل يختلف من مدرسة إلى مدرسة أخرى ، فبينما يبلغ المعامل ٧٧% في مدرسة ، ويبلغ في مدرسة أخرى ٦٥% ، وأن المتوسط ٧٢% .

(ب) مدى العلاقة بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة :

لقد ظهر من النتائج السابقة أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة ، وأن هذه العلاقة تختلف من مادة إلى أخرى ، فبينما يبلغ متوسط العلاقة في الرياضيات ٤٢% ، ويبلغ في العلوم ٥٢% ، وفي التاريخ ٧٠%.

والسؤال الذي يرد الآن ، هو : هل الفروق بين المتوسطات فروق ذات دلالة أو فروق ذات مغزى إحصائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) للدلالة على الفروق بين المتوسطات .

واختبار (ت) هو :

$$\text{ر} = \text{م}_{١} - \text{م}_{٢}$$

$$\frac{(\text{ن}_{١}\,\text{ع}_{١}^{٢} + \text{ن}_{٢}\,\text{ع}_{٢}^{٢})}{\text{ن}_{١} + \text{ن}_{٢} - ٢} \qquad \frac{(١ + ١)}{(\text{ن}_{١} + \text{ن}_{٢})}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة وُجِد أن الفرق في المتوسطات بين الرياضيات والتاريخ ذات مغزى إحصائي عند مستوى ٠,٠١ ، وأن الفرق في المتوسطات بين العلوم والتاريخ ذات مغزى إحصائي عند مستوى ٠,٠١ .

وأما عن الفروق في المتوسطات بين العلوم والرياضيات فهي ذات مغزى إحصائي عند مستوى ٠,٠٥ .

ما تفسير هذه النتائج وتلك؟

ثالثاً : تفسير النتائج :

(١) أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في الرياضيات والعلوم والتاريخ .

وتفسير هذه العلاقة يكمن في أن هناك عاملاً مشتركًا بين تلك المواد كلها ، هذا العامل المشترك (العامل اللغوي) يؤثر بصورة فعالة في دراسة تلك المواد وفي تحصيلها .

والعامل اللغوي ليس عاملاً واحدًا ، وإنما هو عامل مركب ، أو عنصر مركب يتكون من المفردات والتراكيب ، والدلالة أو المعنى .

وقد أشار إلى هذا العامل كثير من الدراسات السابقة التي ذكرها « كلير » في كتابه (قياس الانقرائية) الذي ذُكِر في مكان آخر من هذه الدراسة .

وهذه النتيجة تؤيد الفرض الأول من فروض هذه الدراسة الذي ينصب على أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية الأخرى .

(٢) وأن العلاقة بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية : الرياضيات والعلوم والتاريخ يختلف من مادة دراسية إلى مادة دراسية أخرى ، فبينما يبلغ متوسط هذه العلاقة ٧٠٪ بين اللغة العربية والمواد الاجتماعية ، يبلغ ٥٢٪ في العلوم ، و٤٢٪ في الرياضيات .

وتفسير اختلاف هذه العلاقة يكمن في أن العامل اللغوي (المفردات ، والتراكيب ، والدلالة) يختلف لدى ظهوره من مادة دراسية إلى مادة دراسية

٣٣٩

أخرى ، فبينما يعتمد التاريخ على اللغة أساسًا ، علاوة على بعض المصطلحات القليلة أو المواقع تعتمد العلوم على اللغة - إلى حد كبير - وعلى المصطلحات العلمية التي قد يواجهها التلميذ لأول مرة في حياته ، ومن هنا تسبب له بعض الصعوبات في فهم وتحصيل ما يقدم إليه .

أما الرياضيات فهي وإن كان للغة دور مهم في تحصيلها إلا أن هناك بعض العوامل الأخرى التي تسهم في تحصيل الرياضيات مثل : فهم الرموز ومدلولاتها وتوافر القدرات العقلية الخاصة مثل القدرة الاستنتاجي والقدرة العددية والقدرة المكانية . . . إلخ من القدرات الخاصة بالرياضيات .

وقد ذكر « أبو العباس » عددًا من العوامل التي تسهم في نجاح التلميذ في حل المسائل اللفظية ومن أهم هذه العوامل :

١- قدرة التلاميذ على التعامل مع الأعداد .

٢- المهارة في إجراء العمليات الحسابية الأربعة .

٣- قدرة التلاميذ على قراءة اللغة وفهم مفرداتها .

(٣) وأن العلاقة بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة تختلف من مدرسة إلى أخرى .

ويمكن تفسير ذلك بأن مكونات الموقف التعليمي تختلف من مكان لآخر، كما أن تلك المكونات ومدى فعاليتها تؤثر في مستوى تحصيل التلاميذ .

ويتكون الموقف التعليمي من عدة عناصر ، المدرس والتلميذ ، والبيئة المدرسية ، والتسهيلات المتاحة ، والكتب والوسائل ، ومستوى التلاميذ الاجتماعي ، كل هذه العناصر تلعب دورًا واضحًا في اختلاف نتائج الموقف التعليمي وذلك بحسب فعالية تلك العناصر وعلاقتها بعضها ببعض .

وبما أن التسهيلات والمواد التعليمية والوسائل في المدارس المصرية لا تختلف من مكان إلى آخر ـ غالباً ـ فإن العوامل أو العناصر الأكثر حسمًا في اختلاف الموقف التعليمي في المدرسة المصرية يمكن أن يرجع إما :

١- إلى مستوى المدرس التخصصي والمهني .

٢- أو إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ .

٣- أو إلى القدرات العقلية .

والخلاصة :

١- أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الدراسية الأخرى .

٢- وأن هذه العلاقة تختلف من مادة إلى مادة أخرى .

٣- وأن هذه العلاقة تختلف من مدرسة إلى مدرسة أخرى .

توصيات الدراسة :

١- لما للغة العربية من صلة بالتحصيل في المواد الدراسية الأخرى ينبغي الاهتمام بما يقدم في هذه المواد من لغة ، ومفردات ، وتراكيب . ويعني الاهتمام بضبط تلك اللغة ضبطًا علميًا دقيقًا بحيث تعتمد على اللغة الشائعة في قاموس الطفل وتقدم بين الحين والآخر المفردات الجديدة بحيث تكرر تكرارًا معقولاً حتى يسيطر عليها التلميذ .

٢- ولما للغة العربية من صلة بالتحصيل في المواد الدراسية الأخرى ينبغي على معلمي اللغة العربية الاهتمام بتمكين التلاميذ من مهارات الدراسة في المواد الدراسية المختلفة ، كما ينبغي على معلمي المواد الدراسية المختلفة أن يهتموا بلغة تلاميذهم وأن يساعدوهم على تحصيلها وإتقانها .

٣٤١

٣- ينبغي أن يكون هناك تخطيط مشترك بين مدرسي اللغة العربية ومدرسي المواد الدراسية الأخرى حتى يحققوا أكبر قدر ممكن من التعاون فيما بينهم ، وحتى يخططوا للتعاون المشترك بينهم وحتى يحددوا لمعلم اللغة العربية ما ينبغي أن يركز عليه في تعليمه التلاميذ مهارات الدراسة في المواد الدراسية المختلفة .

* * *

(٣٣)

تقويم منهج التربية الإسلامية
في المرحلة الابتدائية

مقدمة :

للتربية الإسلامية أهمية بالغة في توجيه سلوك النشء توجيهًا شديدًا ؛ ولذلك يُهتَم بها في المدرسة الابتدائية ، وتنال عناية كبيرة من جميع المسئولين عن التربية والتعليم ـ بصفة خاصة .

والمدرسة الابتدائية تعمل أساسًا على تزويد الصغار بعموميات الثقافة التي تلعب دوراً مهمًا في التطبيع تطبيعًا اجتماعيًا وفي إعدادهم للحياة ، ومواصلة التعليم في المراحل التعليمية التالية ، ومن أهم عموميات الثقافة اللغة والدين .

ويهدف تدريس الدين في المرحلة الابتدائية إلى عدة أهداف من أهمها :

١- تعريف أساسيات الدين الإسلامي .

٢- تعريف أساسيات الإيمان .

٣- الإحاطة بالسيرة النبوية .

٤- حفظ ما تيسر من آي الذكر الحكيم .

٥- تلاوة ما تيسر من آي الذكر الحكيم .

٦- الإحاطة بأساسيات خلق المسلم .

٧- الإحاطة بأساسيات الوضوء والصلاة والصيام والحج .

٨- تعرف بعض سير الصالحين من الصحابة وغيرهم .

٩- الإيمان بالله الواحد الرازق الخالق الرحمن الرحيم .

ومن أهم ما تنبغي العناية به لتحقيق تلك الأهداف العمل على أن يكون الموقف التعليمي فعالاً بأقصى ما تكون الفعالية ، وأن تتكامل عناصر المنهج ، وأن يُراعى في بنائه وفي تقويمه المعايير العلمية المرعية في مثل هذه الأحوال.

لكن الشكوى من المنهج كثيرة ، إذ تُوجَّه كثير من الانتقادات إلى التربية الإسلامية في المدارس ، ومن أهم هذه الانتقادات :

١- أن المنهج لا يراعي حاجات التلاميذ .

٢- أن المنهج لا يلبي حاجة المجتمع .

٣- أن المنهج لم يراع في تكوينه وبنائه المعايير العلمية المعترف بها .

٤- أن تدريس الدين يتجه اتجاهًا نظريًا .

٥- وأن التلاميذ لم يستفيدوا مما يدرسونه .

فهناك فروق واضحة بين ما يدرس في مدارسنا ، وما يسلكه التلاميذ ، فهناك انفصام حاد بين العمل والتطبيق .

وقد أُجريت عدة دراسات في هذا المجال ، منها دراستا «أبو صالح» ، ودراسة «سراج وزان»، ودراسة «الضوي» ، ودراسة «عبد المجيد حمروش».

وهي مجهودات طيبة في هذا المجال ؛ لكن كتب التربية الدينية في المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة لم تنل حظها من الدراسة ؛ ولذلك قام الباحث بهذه الدراسة أثناء عمله بجامعة تلك الدولة (١٩٧٨م-١٩٨٣م) .

تحديد المشكلة :

يمكن تحديد مشكلة الدراسة فيما يلي :

- إلى أي مدى روعيت المعايير العلمية في بناء منهج التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية؟

ومن هذا السؤال الرئيسي تتفرع الأسئلة التالية :

- ما أهداف التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية؟

- ما مدى مراعاة المنهج لمعيار مطالب نمو التلميذ؟
- ما مدى مراعاة المنهج لمعيار التكامل؟
- وما مدى مراعاة المنهج لمعيار التتابع؟

حدود البحث :

١- يتوجه التقويم في هذه الدراسة إلى الأهداف والمحتوى دون التعرض لطرق التدريس والتقويم .

٢- يعتمد تقويم الأهداف في هذه الدراسة على خمسة معايير هي :
   - وضوح الهدف .
   - تحديد الهدف .
   - قبوله للقياس .
   - شمول عبارة الهدف على فعل سلوكي أو إجرائي .
   - شمول عبارة الهدف على الحد الأدنى للأداء .

ويعتمد تقويم المحتوى على ثلاثة معايير هي :
- صلة المحتوى بالأهداف .
- استمرار المحتوى .
- شمول المحتوى .

٣- ويُقصد بمنهج التربية الإسلامية الكتاب المقرر مع بعض التوجيهات الأساسية لتدريس ذلك الكتاب المقرر .

٤- والمرحلة الابتدائية قُصد بها الصفوف الست التي يدخلها الأطفال من سن ست سنوات إلى اثنتي عشرة سنة .

كذلك ترتبط هذه الدراسة بالمرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة .

٣٤٥

إجراءات الدراسة :

١- مراجعة الدراسات السابقة .

٢- تقويم الأهداف .

٣- تقويم المحتوى .

٤- مناقشة النتائج وتفسيرها .

تعريف المصطلحات :

١- التقويم :

وهو تلك العملية التي يُقصَد بها الحكم على مدى فعالية منهج أو عدم فعاليته . ويتطلب التقويم :

- جمع مجموعات من البيانات .
- تحليل هذه البيانات .
- إصدار الحكم بناء على ذلك التحليل .

٢- المنهج :

هو مجموع الخبرات التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها بهدف تنميتهم تنميةً شاملةً في إطار اجتماعي معين .

٣- التكامل :

هو توازن الخبرات المقدمة في مقرر معين ، بحيث تُراعَى الجوانب الفكرية والانفعالية والحركية ، وبذلك تؤدي إلى التكامل في نمو التلاميذ ، كما يعني التكامل في بعض الأحيان عدم التعارض بين المعارف المقدمة في مقرر معين .

٤- التتابع :

ويعني التتابع مدى ما بين الموضوعات المقدمة من صلة والعلاقات

المتبادلة بينها ، وهل هي علاقات نفسية أو علاقـات منطقيـة ؛ أي هـل الترتيـب الذي رُتِّبت به الموضوعات ترتيب منطقي أم ترتيب سيكولوجي؟

وفيما يلي نتناول أهم إجراءات هذه الدراسة :

أولا : الدراسات السابقة :

ظهرت مجموعة من الدراسات العلمية في هذا المجال ، تناولت المنهج وكفاية المعلمين ، كما تناولت تقويم المنهج في ضوء حاجات ومطالب نمو التلاميذ وفي ضوء مشكلات المجتمع .

فقد قام «محب الدين أبو صالح» بدراسة مناهج التربية الإسلامية في كل من سوريا ومصر والسعودية .

وقد تركزت هذه الدراسة حول نقطتين هما :

١- مواضع الاتفاق والاختلاف في أهداف منهج التربية الإسلامية ومحتواه في كل من مصر وسوريا والسعودية في الصف الأول الثانوي .

٢- الاقتراحات والتوصيات التي تساعد في بناء منهج جديد مناسب لهذا الصف .

وقد قام «محب الدين» بدراسة تحليلية لمناهج التربية الإسلامية في كل من الدول الثلاثة وحلل فلسفة المنهج أهدافه ومحتواه ، لكنه لم يعتمد على أداة التحليل ؛ وإنما قام بالتحليل بالاعتماد على رأيه الشخصي ، كذلك فإنه لم يلخص النتائج التي توصل إليها ؛ لذلك يصعب على القارئ لتلك الدراسة أن يصل إلى نتائج محددة .

وعلى الرغم من ذلك فإن الدراسة التي قدمها «محب الدين» للماجستير تُعتَبر أول دراسة من نوعها في مجال التربية الدينية ، وتقترب منها الدراسة الحالية ، فهي تركز أساسا على تقويم أهداف التربية الدينية ومحتواها في الإمارات العربية المتحدة .

٣٤٧

وقام كذلك بدراسة لدرجة الدكتوراة ، حاول فيها تقويم مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية .

وكان من أهم ما توصل إليه :

- أن مستوى وضوح الهدف فوق المتوسط لأفراد العينة ، وأنه ليست هناك علاقة بين التأهيل التربوي ووضوح الهدف ، ولا بين الخبرة ووضوح الهدف أيضًا .
- أن استخدام الوسائل التعليمية في التربية الدينية يكاد يكون معدومًا .
- أن نشاط المعلمين خارج حجرة الدراسة كان ضعيفًا .

وقام «سراج وزان» بدراسة حول كفايات النوعية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية .

وقد توصل الباحث لمجموعة من الكفايات في كل فرع من فروع التربية الدينية ، في القرآن الكريم ، والحديث الشريف ، والعقائد . . . الخ .

وقام «أحمد الضوي» بدراسة تقويمية لأداء معلمي العلوم الدينية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة لتدريسها ، وقد صمم الباحث بطاقتين لتقويم أداء معلمي مادتي التفسير والحديث وطبقت فقرات هاتين البطاقتين على الكفايات النوعية اللازمة لأداء معلمي هاتين المادتين ، مادة التفسير ومادة الحديث .

وقد توصل الباحث مع التطبيق البطاقتين إلى أن مستوى أداء العينة كان ضعيفا في معظم البنود ، وجيدا في بعض البطاقات ، وممتازا في البعض الآخر، كما توصل إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في بعض مهارات التدريس بين المجموعة التربوية وغيرها من المجموعات الأخرى .

وهذه هي نسب الأداء في بطاقة مدرسي الحديث ـ على سبيل المثال :

٧,٣ ٪	ممتاز
٥,٥ ٪	جيد

١٤,٥ ٪	مقبول
٧٢,٧ ٪	ضعيف

وقريب من تلك النسب ظهر في بطاقة مدرسي التفسير .

وأخيرًا قام «عبد المجيد محروش» بدراسة للماجستير في موضوع مهم ، ألا وهو تقويم منهج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بالتعليم العام .

ثانيا : تقويم الأهداف :

تعتبر الأهداف من أهم العناصر المكونة للمنهج ، بل هي العنصر الأساسي في بناء أي منهج ، وذلك لأن الأهداف تعتبر الخطوة الأولى في سبيل بناء أي منهج .

وتُقسَّم الأهداف عدة تقسيمات ؛ هي الأهداف التربوية والأهداف التعليمية ، وهذه تنقسم إلى الأهداف التعليمية العامة والأهداف التعليمية الخاصة .

والأهداف التربوية تتصف بأنها عامة ، ترتبط بأكثر من مجال تعليمي ، بل قد ترتبط بالعملية التربوية كلها ، أما الأهداف التعليمية العامة فهي خاصة بمادة دراسية معينة ، أما إذا ارتبطت بدرس واحد فهي أهداف تعليمية خاصة .

واهتمامنا في هذه الدراسة بالأهداف التعليمية العامة المرتبطة بمادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة .

وهذه هي الأهداف التي حُدِّدت للتربية الدينية في المرحلة الابتدائية :

١- بث العقائد الصحيحة .

٢- غرس محبة الله في النفوس .

٣- توثيق الصلة بالقرآن الكريم .

٤- تربية الضمير .

٥- توجيه الأبناء إلى التحلي بالأخلاق الجيدة .

٦- قراءة القرآن .

٣٤٩

٧- الإرشاد إلى الارتباط القوي بين السلوك والدين .

٨- إلقاء الضوء على ما يتسم به الإسلام من رفض العصبية والتفرقة .

٩- إحكام العلاقة بين الماضي والحاضر .

١٠- إبراز قيمة العمل في حياة الفرد .

وتقوم الأهداف في ضوء عدة معايير ، ومن أهم هذه المعايير ما يلي :

١- وضوح الهدف .

٢- تحديد الهدف .

٣- قبوله للقياس .

٤- شمول عبارة الهدف على فعل سلوكي أو إجرائي .

٥- شمول عبارة الهدف على الحد الأدنى للأداء .

وقد استُخدِمت المعايير السابقة في تقويم الأهداف التي حُدِّدت للمرحلة الابتدائية في مادة التربية الدينية الإسلامية .

وبالرجوع إلى منهج المرحلة الابتدائية وُجِد أنه قد حُدِّد للتربية الإسلامية تسعة أهداف تتناول جوانب العقيدة ، والعبادات ، والتهذيب ، والسيرة ، والقرآن ، والسنة .

وتقويمنا لهذه الأهداف سوف يعتمد أساسًا على المعايير الخمسة التي اتُفِق عليها في المناهج كأساس للتقويم .

وتطبيق المعايير السابقة على الأهداف المحددة وجد ما يلي :

١- أن كثيراً من الأهداف قد صيغت بصورة غامضة وعمومية الهدف دالة على غموضه ، وغموض وسائل تحقيقه ، كذلك فإنه من المهم بالنسبة للمعلمين أن يتضح في أذهانهم نوع السلوك الذي ينبغي أن يكون لدى تلاميذهم بعد مرورهم بالخبرات التعليمية التي حُدِّدت من قبل ، ومن أمثلة الأهداف الغامضة :

- التمسك بمبادئ الإسلام .

- تقوية روح الدين الإسلامي .

والأهداف العامة غامضة ـ كما سبق أن ذكرنا وعمومًا ـ يوضع قياسها وقياس ما تدل عليه ، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا :

- ماذا يقصد بالتمسك بمبادئ الإسلام؟

- وماذا يقصد بتقوية روح الدين الإسلامي؟

- ما مظاهر التمسك بالمبادئ الإسلامية؟

- وما جوانب السلوك في تقوية روح الدين الإسلامي؟

زد على ذلك أن الهدف الأول يستند إلى التلميذ وهذا صحيح ، أما الهدف الثاني فهو أقرب إلى الأسلوب منه إلى الهدف لأنه مسند إلى من يقومون بتربية التلميذ أساسًا .

٢- أما بالنسبة للمعيار الثاني (تحديد الهدف) فقد وُجِد أن تطبيقه على الأهداف التي وُضِعت للتربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية يوضح ـ بصورة جليلة ـ مدى عمومية الأهداف التي قدمت ، وعمومية الأهداف معناهــا عدم ارتباطهــا بمنهــج معين ، أو بفتــرة زمنية معينة ، ولذلك لا يمكن للفرد أن يتصور أنها تحقق من خبرات معينة في فترة زمنية معقولة ، ذلك أن طبيعة صياغتها يجعلها ضمن الأهداف بعيدة المنى ، تلك التي لا يمكن أن تكون من أهداف العملية التعليمية كلها ، لا من أهداف مقرر معين في سنة دراسية معينة ، ومن أمثلة تلك الأهداف العامة :

- توجيه الأبناء إلى التحلي بالأخلاق الحميدة .

- إلقاء الضوء على ما يتسم به الإسلام من رفض للعصبية والتفرقة .

- إحكام العلاقة بين الماضي والحاضر .

ولـذلك لا يمكـن القـول أن مثـل تلـك الأهـداف أهـداف تربويـة ، وليسـت أهدافًا تعليمية خاصة بمادة معينة في مرحلة تعليمية خاصة .

والأهداف التعليمية لا يمكن أن ينبغي ألا يُهتَم بها في مجـال الحـديث عـن مواد تعليمية معينة ؛ وإنمـا مجالهـا الأسـاسـي الفلسـفات التربويـة أو موجهـات التربية في الدولة .

ويفرق الباحثون بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية العامة والخاصـة ، وفي هـذا المجـال يـذكر « جونلانـد » أن مجـال الأهـداف التربويـة الفلسـفات التربويـة ، ويهـتم بهـا أساسًـا المنظـرون أو واضـعو النظريـات التربويـة ، أمـا الأهداف التعليمية العامة والخاصة فيُهتَم بها في الحديث عـن أهـداف المراحـل التعليمية والمواد بصفة خاصة .

٣- والمعيار الثالث (شمول العبارة الهـدف عـن فعـل سـلوكي أو إجرائـي) ومعنى هذا المعيار أننا حين نصوغ هدفًا ما ينبغي أن يكون الفعل الدال علـى الهـدف فعـلاً سـلوكيًا أو إجرائيًـا ، مرتبطًـا بالأهـداف المعرفيـة والوجدانية والحركية ، مثل : يعرف ، يرضى ، يصلي مثلاً ، أو تحتـوي عبارة الهدف على مصدر دال على سلوك أو إجراء .

وفي تقسيم « بلوم » للأهداف ذكر أن هناك ثلاثة أنـواع مـن الأهـداف : هـي الأهداف المعرفية ، والوجدانية ، والأدائية أو الحركية ، وأن هناك مجموعـة مـن الاتصال أو المصادر الصـريحة الـتي ينبغـي أن تُستخدَم في تقـديم مثـل تلـك الأهداف .

وبتطبيق هذا المعيار على الأهداف العشرة الـتي سبق الإشـارة إليهـا لم نجـد غير هدف واحـد قد صيغ صياغة اشتملت على مصدر صريح دال على إجـــراء أو سلوك ، وهو الهـــدف الخامس (قراءة القـــرآن) ، أما بقية الأهـداف الأخـرى فلم تشتمل على فعل إجرائي أو سلوكي من جانب التلميذ ، وإنما استندت إلى المدرس ، أو إلى من يقوم بتربيـة التلاميـذ ـ بصـفة عامـة ـ أي أن هنـاك خلطًـا واضحًا بين الهدف والوسيلة ، وإن دل هذا على شيء ، فإنمـا يـدل علـى غيـاب

التلميذ ، أو على عدم الاهتمام به في الموقف التعليمي ـ بصفة خاصة ـ أي أن عملية التعلم قائمة على أساس النظر إلى التلميذ على أنه متلق ـ فقط ـ لما يقدم إليه ، وعلى أن العقل صفحة بيضاء ، كما ذكر «جون لوك» وأنه يكون من عدة ملكات ، وما على المعلم إلا أن يدرب ذاكرة التلميذ على الحفظ ، بإلقاء المعلومات ، وسؤال التلميذ أن يردد ما يقوله المعلم متى أراد ذلك منه .

٤- والمعيار الرابع (قبول الهدف القياسي أو التقويم) ، هذا المعيار مرتبط بالمعيار الثالث ، ذلك أن الهدف الذي تحتوي عباراته على فعل إجرائي أو سلوكي يقبل ـ بالتالي ـ القياس أو التقويم بإحدى الوسائل، أو بأكثر من وسيلة .

فمثلا إذا قلنا : إن من هدف الدرس (درس قراءة مثلاً) أن يقرأ التلميذ الموضوع قراءة جهرية جيدة ، فإن الفعل يقرأ فعل سلوكي أو إجرائي ، ومثل هذا الفعل يمكن أن نقيس كفاءة التلميذ فيه ، باختباره في القراءة الجهرية ، ولذلك تُعتبر الأهداف موجهًا أساسيًا من موجهات عملية التقويم ، فالهدف يجدد للمعلم أدوات التقويم ووسائله ، ومن هنا يطالب المعلمون دائما بأن يضعوا الأهداف نصب أعينهم في عملية التقويم ، وأن ترتبط أساليب التقويم بالأهداف ، وأن تصاغ الأهداف صياغة إجرائية حتى يستطيع المعلمون أن يقيسوا مدى تحصيل التلاميذ لها ، ولذلك تعتبر الصياغة التالية غير علمية .

أن يتقن التلميذ استخدام اللغة ، وذلك أن الفعل المستخدم في صياغة ذلك الهدف غير إجرائي ؛ لأنه يصعب على المعلم أن يقيسه ؛ ذلك أن الإتقان عام غير محدد ، ولا يدل على سلوك محدد ، ولا يدل على سلوك معين أو فعل معين يمكن أن يُلاحَظ ، أو تُلاحَظ نتائجه .

وبتطبيق هذا المعيار على الأهداف المقدمة في التربية الدينية لا نجد أن أهدافها قد اشتملت على فعل إجرائي ماعدا الهدف الخامس (قراءة القرآن الكريم) .

وقد سبق أن ذكرنا أن الأهداف التسعة مسندة إلى المربين أو المعلمين ، ماعدا الهدف الخامس .

وعدم شمول الأهداف على فعل سلوكي أدى ـ من وجهة النظر العلمية ـ إلى غموض عملية التقويم ، ولذلك يعتمد التقويم في التربية الدينية ـ غالبًا ـ على الجانب المعرفي أو التذكر ، ويهمل ما عدا ذلك من الجوانب المهمة في مجال الأهداف التعليمية .

٥- المعيار الخامس (صياغة الهدف بحيث يشتمل على الحد الأدنى للأداء) ويعني هذا المعيار أن تشتمل عبارة الهدف على الكفاية التي ينبغي أن يصل إليها التلاميذ ، فمثلاً إذا كان المستوى الأدنى للقراءة الصامتة في الدقيقة ١٥٠ بالنسبة لتلميذ المرحلة الإعدادية ، فإنه ينبغي أن ينص على ذلك في عبارة الهدف ، فيقال مثلاً : يقرأ التلميذ قراءة جهرية في حدود ١٥٠ كلمة في الدقيقة .

ويقال أيضًا : ويقرأ التلميذ قراءة جهرية دون أخطاء .

وإذا كانت الصياغة الأولى فيها الحد الأدنى للأداء كميًا ، فإن الصياغة الثانية تهتم بالكيف ، ويمكن الجمع بين الحد الأدنى الكمي والكيفي .

وأهمية ذكر الحد الأدنى للأداء أنه يبين للمعلم مدى الكفاية الذي ينبغي أن يوجه تلاميذه للوصول إليه ، وبتعبير آخر ، إذا كان للهدف مستويات من الكفاءة ، مستويات عليا ووسطى ودنيا ، فإن على المعلم أن يضع نصب عينيه ، وسائل الوصول إلى تلك المستويات ، ومطالب ذلك من التسهيلات التعليمية والقدرات العقلية .

لكن لا ينبغي أن يكون الحد الأدنى للأداء قيدًا على المعلمين ، بل ينبغي فقط أن يكون موجهًا لما ينبغي أن تصل إليه العملية التعليمية من تحقيق مستوى معين من الكفاءة عند التلاميذ .

وينطبق هذا المعيار على الأهـداف التي وضعت لتلك المرحلـة ، ويرى أنه

لم يراع في الصياغة الحد الأدنى للأداء ، ولذلك لا يعرف المعلمون مستويات الكفاءة المرتبطة بالأهداف المحددة للتربية الدينية في المرحلة الابتدائية .

ومن المعروف أن لكل هدف مجموعة من المراتب ، أو مجموعة من المراحل التي يلزم أن يمر بها التلميذ حتى يصل إلى المستوى الأعلى للكفاءة بالنسبة لهدف معين ؛ ولذلك ينبغي على المعلمين أن يعرفوا ـ بالدقة ـ مستويات الكفاءة بالنسبة لكل هدف ، ومطالب تحقيق كل مستوى من تلك المستويات ولنضرب لذلك مثلاً ، التعرف كهدف من أهداف تعليم القراءة في الصف الأول الابتدائي ، يمكن أن يصاغ بناء على المستويات المختلفة لتحصيل ذلك ، فيقال :

- تعرف الحروف .
- التعرف الدقيق للحروف .
- التعرف السريع للحروف .
- مهارة التعرف على الحروف .

فالمهارة تشمل الدقة والسرعة . . . إلخ .

والأهداف التي قُدِّمت لم يراع فيها الحد الأدنى للأداء ، مثال ذلك :

- قراءة القرآن .
- إلقاء الضوء على ما يتسم به الإسلام من رفض للعصبية .
- توجيه الأبناء إلى التحلي بالأخلاق الحميدة .

ثالثا : تقويم المحتوى :

المحتوى أو المواد التعليمية هي الترجمة الواقعية للأهداف التعليمية ، وهي مجموعة الخبرات التعليمية المقدمة في صورة مقرر منظم تنظيمًا منطقيًّا أو سيكولوجيا ، وذلك بحسب الفلسفة التي اتبعها معدو المواد التعليمية .

والمحتوى أو المقررات كثيرة ومتنوعة ؛ ولأنها ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالأهداف التعليمية المحددة من قبل ، فإنه ينبغي أن تقوم في ضوء معايير خاصة ترتبط بالأهداف من ناحية كما ترتبط بطبيعة المادة من جهة أخرى .

ويقوم المحتوى على أساس عدة معايير من أهمها :

١- معايير تتعلق بقيمة المحتوى (صلة المحتوى بالأهداف وصدقه كذلك) .

٢- معايير متصلة بعملية التعلم (مراعاة الفروق الفردية ، وتنوع الأهداف وشمولها) .

٣- معايير متصلة بحاجات التلاميذ (مناسبة المحتوى لنضج التلاميذ مقابلة المحتوى لحاجات وميول التلاميذ) .

وبناء على هذه المعايير صُمِّمت استمارة تُستخدَم في تقويم المحتوى نعرضها فيما يلي :

استمارة تقويم المحتوى

م	معيار التقويم	فوق المتوسط ٣	متوسط ٢	دون المتوسط ١
١	صلة المحتوى بالأهداف			
٢	صدق المحتوى			
٣	مراعاة ميول التلاميذ			
٤	مراعاة الاستمرار والتتابع			
٥	شمول الأهداف			
٦	مواجهة الفروق الفردية			
٧	مراعاة حاجات الشباب			
٨	مراعاة الجانب التطبيقي للمحتوى			
٩	الاهتمام بالمواقف الحياتية			
١٠	مراعاة ترتيب المواد بحيث يبدأ بالأكثر حدوثًا في الحياة			

لكن ينبغي أن نعي أن عملية اختيار المحتوى ليست عملية ميكانيكية أو رياضية بحتة ، والاستخدام الفعال لهذه الاستمارة ينبغي أولاً أن يتضمن :

١- فهمًا واضحًا لفلسفة وأهداف المدرسة .

٢- تحليلاً للأهداف في صيغة سلوكية تعلم وتنمي .

٣- تحديد الأهمية النسبية لكل معيار في اختيار المواد .

٤- اختيار المواد والأنشطة على أساس المعايير المعترف بها .

ومن هذه الاستمارة يمكن استخدام معيار أو أكثر لتقويم المحتوى ، وذلك حسب حدود الدراسة ؛ أي أنه يمكن استخدام الاستمارة ككل ، ويمكن استخدامها جزئيًا .

وقد سبق أن حدد الباحث ثلاثة معايير من معايير تقويم المحتوى ، ألا وهي :

- أولاً : صلة المحتوى بالأهداف .

- ثانيًا : استمرار المحتوى .

- ثالثًا : شمول المحتوى .

وقبل أن نستخدم هذه المعايير ينبغي أن تعرف وتحدد .

يقصد بصلة المحتوى بالأهداف : أن تكون هذه أساس اختيار المحتوى ، وأن يكون ترجمةً حقيقيةً للأهداف ، فالصلة بينهما عضوية ، ولذلك يذكر علماء المناهج ـ بصفة خاصة ـ أن تحديد الأهداف هو العنصر الأكثر فعالية في بناء أي برنامج ، وعليها تتوقف العناصر التالية ؛ المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم ، والعمل العلمي في مجال المواد التعليمية التي يمكن بواسطتها تحقيق تلك الأهداف .

أما استمرار المحتوى فيقصد به نمو الخبرة التعليمية من مستوى إلى آخر ، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى هكذا ، حتى لا يكون هناك تكرار ، إذ أن التكرار يؤثر على تنمية الخبرات .

٣٥٧

ومن هنا ينبغي أن تكون الخبرة (أ) مثلاً مقدمة للخبرة (ب) ، وهذه ممهدة للخبرة (ج) وهكذا .

أما شمول المحتوى فالمقصود به التوجه بالمحتوى إلى تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والأدائية ، وعدم الاقتصار على جانب واحد منها فقط ، وهذا الشمول في المحتوى يؤدي إلى تكوين فرد متوازن متكامل ، كما يؤدي - أيضًا - إلى التكامل في المحتوى .

وسوف نبدأ بتطبيق تلك المعايير السابقة واحدًا بعد الآخر .

أولاً : صلة المحتوى بالأهداف :

من الملاحظ أن الأهداف التي وُضِعت للتربية الدينية الإسلامية وُضِعت بصورة عامة للمرحلة كلها ، ولم تبين مستويات الأهداف ، أي لم يحدد لكل صف أهداف معينة أو مستويات خاصة من الأهداف بحيث يمكن تحديد المحتوى بدقة لكل صف من الصفوف ، وعموما فقد تُرجِمت الأهداف العامة إلى محتوى خاص لكل صف من الصفوف ابتداء من الصف الأول إلى الصف السادس .

ويمكن ببساطة مقارنة الأهداف العشرة العامة التي وُضِعت للمرحلة كلها بالموضوعات المقترحة لتحقيق تلك الأهداف .

وبصفة عامة يمكن القول : إنه ليست هناك علاقة واضحة بين الأهداف والمحتوى المترجم له ، وهناك مثلاً يوضح هذه النتيجة :

«بث العقائد الصحيحة في نفوس التلاميذ وتخليصهم من البدع والأوهام» .

وقد تُرجِم هذا الهدف في الصفوف الستة إلى :

- الإيمان بالله .
- الإيمان بالملائكة .
- الإيمان بالكتب السماوية .

- الإيمان بصفات الكمال لله .

- الإيمان بالعصمة للرسل .

- صفات الملائكة .

ومما هو واضح أن ترجمة الهدف ليست كاملة ، إذ اقتصرت الموضوعات على الجانب الأول من الهدف ، بينما يبقى الجانب الثاني من الهدف غير مترجم في صورة موضوعات ، ونقصد بالجانب الثاني : «وتخليصهم من البدع والأوهام» إذ لم تُذكَر موضوعات تعالج أو تحدد البدع والأوهام الشائعة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية أو في مجتمعهم .

وهذه العلاقة غير الواضحة أو غير الدقيقة بين الأهداف والمحتوى تسود جميع ترجمات الأهداف إلى محتوى أو إلى موضوعات ، ومن ثَمَّ هناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر في صياغة الأهداف .

ثانيا : استمرار الأهداف :

قام الباحث بجدولة الموضوعات المقررة على الصفوف الستة ليبين التكرار الذي حدث في بعضها ، ومن مراجعة جدول التكرار لوحظ أن هناك تكراراً في كثير من الموضوعات في العقائد كالإيمان بالله والملائكة والرسل (الصفوف الأول والثاني والثالث) ، في العبادات كنواقض الوضوء (الصفوف الأول والثالث والخامس) والماء الطهور (الصفوف الأول والخامس) ، والتعاون (الصفوف الأول والرابع والسادس) .

ويلاحظ أن هذا التكرار لا يقدم معرفة جديدة ، لذلك فهو لا يؤدي إلى النمو ، وقد يكون التكرار محموداً إذا كان هناك اتساع في المعرفة ، أما إذا لم يكن هناك اتساع في المعرفة فيصبح التكرار نوعا من الإخلال بالتنظيم المطلوب المواد المقدمة ، زد على ذلك أن التكرار يؤدي إلى الملل ويُفقِد التلميذ حماسته للتعلم .

ثالثا : شمول المحتوى :

ويعني شمول المحتوى أن يكون هناك تنوع فيه ، بحيث ينمي الجوانب المختلفة للتلميذ ، ونقصد بالجوانب المختلفة الأبعاد المعرفية والانفعالية والأدائية .

وأهمية الشمول في المحتوى تبرز حقيقة أن التربية مهمتها التغيير الشامل للفرد من جميع جوانبه ، وهي عملية مستمرة استمرار حياة الفرد نفسه .

وتطبيقًا لمبدأ الشمول ينبغي أن يحتوي المقرر على موضوعات تعالج الأبعاد المختلفة للتلميذ ، وأن يُوجَّه كل درس لتنمية تلك الأبعاد ، ولذلك من مهمة المدرس أن ينوع الأهداف وأن يقصرها على الجانب المعرفي أو البعد المعرفي .

ومن هنا لزم أن يلبي المنهج الحاجات المعرفية للفرد ، والحاجات النفسية له ، والحاجات المهارية أو الأدائية ، كذلك يلزم أن يلبي حاجات التلميذ الاجتماعية ، وبالرجوع إلى الموضوعات التي ترجمت أهداف التربية الدينية في المرحلة الابتدائية ، نجد أن بعضها يلبي الجانب الأدائي والمهاري مثل الوضوء والصلاة ، وغير ذلك مما يطلب الإسلام من المسلم أداؤه ؛ من ذلك كف الأذى عن الطريق ، ومساعدة الضعيف . . . إلخ ، كذلك هناك من الموضوعات ما يلبي الجانب النفسي أو الوجداني ، فمعظم الموضوعات المقدمة هنا لها دور في تنمية الجانب الوجداني والنفسي ، ومن المعروف أن الجانب الوجداني يبدأ بما نسميه الرضا ، فالاستجابة ، فالميل ، فالاتجاه ، وأخيرًا تأتي القيم والعقائد . . . إلخ .

رابعا : مناقشة النتائج وتفسيرها :

ذكرنا فيما سبق أننا سوف نُقوِّم المنهج من ناحيتين ؛ ناحية الأهداف وناحية المحتوى . وذكرنا أن معايير تقويم الأهداف هي :

١- وضوح الهدف .

٢- تحديد الهدف .

٣- قبوله للقياس .

٤- شمول عبارة الهدف على فعل سلوكي أو إجرائي .

٥- شمول عبارة الهدف على الحد الأدنى للأداء .

وبعد تطبيق تلك المعايير على الأهداف العشرة الموضوعة للمرحلة الابتدائية وجدنا أن :

- الأهداف كلها عامة .
- وغامضة .
- وتحتوي على فعل إجرائي ما عدا قراءة القرآن .
- وبعضها يقبل القياس .
- وأنها جميعًا لا تحتوي على الحد الأدنى للأداء .

ومعنى ذلك أن صياغة الأهداف في منهج التربية الدينية لا يخضع للمعايير العلمية لصياغة الأهداف ، لعل السبب في ذلك يعود بالدرجة الأولى إلى عدم الاهتمام بالصياغة العلمية للأهداف ، أو إلى عدم الدراية الكافية بتلك الصياغة .

من هنا يلزم تدريب العاملين في مجال المناهج ـ بصفة عامة ـ على صياغة الأهداف ، وشروط الصياغة ، وعلاقة الأهداف بالمحتوى . . . إلخ .

وأهمية ذلك تظهر لا في الصياغة العلمية للأهداف وحدها ، وإنما تظهر بصفة خاصة في وضوح :

- المحتوى .
- والطرائق .
- ووسائل التقويم .

أي أن وضوح الهدف ليس هدفًا في حد ذاته ؛ إنما هو وسيلة لغايات تربوية مهمة .

٣٦١

وبالنسبة لتقويم المحتوى ذكرنا أن المحتوى يقوم على عدة أبعاد ، وبمعايير مختلفة ، وقد اقتصرنا في هذه الدراسة على ثلاثة معايير هي :

١- مدى ترجمة المحتوى للأهداف .

٢- واستمرار المحتوى .

٣- وشمول المحتوى .

وباعتبار هذه الثلاثة أهم المعايير من وجهة نظر الباحث .

وبعد تطبيق تلك المعايير وُجِد أن المحتوى لم يترجم الأهداف ترجمةً كاملةً ، وأن بعض الأهداف تُرجِمت في موضوع ، وبعضها الآخر لم يترجم .

والسبب في ذلك يرجع إلى عدم التفات المؤلفين إلى العلاقة التي ينبغي أن توجد بين الأهداف والمحتوى ، فهناك شبه انفصام بين الأهداف والمحتوى في كثير من المقررات في البلاد العربية .

وبالنسبة لاستمرار المحتوى وُجِد أن هناك تكرارًا في بعض الموضوعات لم يصاحبه توسع في المعلومات المقدمة ولذلك يمكننا القول أن هناك توقفًا في النمو في بعض الموضوعات مما قد يتسبب عنه ملل وضجر من قبل المتعلمين .

أما السبب في ذلك فيرجع من وجهة نظر الباحث إلى عدم الالتفات إلى الاستمرار ، أو عدم وضوح مفهومه لدى كثير من مؤلفي المناهج التعليمية ، ولذلك ينبغي أن تتضح مثل هذه المفاهيم لدى العاملين في مجال المناهج وفي مجال إعداد المواد التعليمية ، بصفة خاصة .

أما بالنسبة لشمول المحتوى ، فقد وُجِد أن هناك نوعًا من الشمول في المحتوى ، بحيث تستطيع أن تجد موضوعات تعالج الجانب المعرفي ، وأخرى تعالج الجانب الوجداني ، وثالثة تعالج الجانب المهاري أو الأدائي ، كما أن بعض الموضوعات يمكن أن يكون لها جوانبها المختلفة الفكرية والوجدانية والأدائية .

توصيات الدراسة :

١- الاهتمام بصياغة الأهداف صياغةً علميةً .

٢- وضوح معايير صياغة الأهداف لدى العاملين في ميدان المناهج .

٣- وضوح الأبعاد المختلفة للأهداف .

٤- تدريب العاملين في المناهج على صياغة الأهداف .

٥- إيضاح العلاقة بين الأهداف والمحتوى .

٦- إيضاح مفهوم ترجمة الأهداف إلى محتوى .

٧- وضوح فكرة الاستمرار .

٨- وضوح فكرة التتابع .

٩- الاهتمام بالأبعاد الثلاثة للأهداف في المحتوى المقدم .

* * *

٣٦٣

ملحق رقم (١)

الأهداف التعليمية للتربية الدينية في المرحلة الابتدائية

الهدف :

العقيدة :

١- بث العقائد الصحيحة في نفوس التلاميذ وتطهير قلوبهم وعقولهم من الأوهام والبدع التي تتعارض مع تعاليم الدين .

٢- غرس محبة الله في النفوس والحرص على طاعته والرجاء في ثوابه والخوف من عقابه حتى يتمسك التلميذ بأهداف الدين التي تسعده .

جانب العبادات :

٣- توثيق الصلة بالقرآن الكريم حتى يتمكنوا من حسن أدائهم له ، ويقفوا على ما تشتمل عليه الآيات من مبادئ وآداب .

٤- تربية الضمير الذي يعصم الإنسان من الزلل ويستثير فيه نازع الخير ، ويكفل له أسباب النجاح ، ويكسبه رضا الله ثم رضا الناس .

٥- قراءة القرآن .

التهذيب :

٦- توصية الأبناء التحلي بالأخلاق الحميدة ، واكتساب العادات الطيبة ، وإشباع السلوك الحميد .

الجانب الاجتماعي :

٧- الإرشاد إلى الارتباط القوي بين السلوك والدين ، وتأكيد مبدأ الإسلام (الإسلام عقيدة وعمل) .

٣٦٥

٨- إبراز قيمة العمل في حياة الفرد أو الجماعة والمجتمع ، وواجب كلٍّ في هذا المجال .

جانب الاتجاهات :

٩- إلقاء الضوء على ما يتسم به الإسلام من رفض للعصبية والتفرقة ، والعدوان وتأييد للحرية والسلام بين أبناء البشر .

جانب التراث والسيرة :

١٠- إحكام العلاقة بين الماضي والحاضر ؛ وذلك عن طريق توجيه التلاميذ إلى الاعتزاز بالتراث الديني ، والتمسك بالولاء الوطني لكل بلاد الإسلام .

* * *

ملحق (٢)

محتويات التربية الدينية في المرحلة الابتدائية

الصف الأول الابتدائي :

١- الإيمان بالله - الإيمان بالملائكة - الإيمان بالرسل - الإيمان بالكتب السماوية - الله خالقنا وخالق كل شيء - الله هو الرازق المتفضل .

٢- أركان الإسلام : التدريب على الوضوء - التدريب على الصلاة - سورة الفاتحة - الناس - العلق - الإخلاص - المسد - النصر - الكوثر - الماعون - قريش - الفيل - العصر - التين - الشرح .

٣- حب الوالدين - حب الإخوة - احترام الكبير والعطف على الصغير - حب الأقارب - حب الجيران - آداب الأكل .

٤- عبد المطلب جد الرسول ﷺ - عبد الله وآمنة - مولد محمد ﷺ - إرضاعه ﷺ - البركات التي حلت ببيت حليمة - حبه للعمل صغيراً - ما عاناه ﷺ من اليتم - مسلكه وهو صغير (الصادق الأمين) - ارتضينا الأمين حكمًا - قصة سيدنا نوح .

٥- العبادات ، خاصة فقه العبادات مثل فقه الصلاة والزكاة وغيرها .

الصف الثاني الابتدائي :

١- الإيمان بالله سبحانه - الإيمان بالملائكة - الإيمان بالرسل - الإيمان بالكتب السماوية - الله خالقنا وخالق كل شيء - الله هو الرازق المنعم .

٢- نواقض الوضوء - الآذان والإقامة - الصلاة خلف الإمام - الصلوات الخمسة - كيفية أداء الصلاة - النوافل - لماذا نصلي - سورة الأعلى - الغاشية - البلد - الشمس - الليل - الضحى - العلق - الزلزلة .

٣٦٧

٣- آداب الدخول إلى الوالدين ـ أدب الحديث مع الوالدين ـ آداب الطريق ـ آداب الحديث مع المعلم ـ آداب الفصل ـ آداب الزيارة .

٤- بدء الوحي ـ زملوني زملوني ـ بدء الدعوة إلى الله ـ الجهر بالدعوة ـ ثبات الرسول ﷺ وصبره على الدعوة ـ صبر المسلمين وثباتهم على دينهم ـ مقاطعة الكفار للرسول ﷺ ـ عام الحزن ـ رحلته ﷺ إلى الطائف ـ الإسراء والمعراج ـ قصة سيدنا موسى .

٥- العبادات،خاصة فقه العبادات مثل فقه الصلاة والوضوء والزكاة وغيرها .

الصف الثالث الابتدائي :

١- أنا مسلم أنا مسلمة ـ الإيمان بالملائكة ـ الإيمان بالرسل ـ الإيمان بالكتب السماوية ـ يوم القيامة ـ الله رحمن رحيم ـ الله قادر على كل شيء ـ الله عالم بكل شيء ـ الله سميع بصير ـ الله يفعل ما يشاء .

٢- فضيلة الصلاة في بيوت الله ـ حكم صلاة الجماعة ـ الصلاة خلف الإمام ـ صلاة الوتر ـ صلاة الجمعة ـ صلاة العيدين ـ سورة عبس ـ الكوثر ـ الانفطار ـ الانشقاق ـ البروج ـ الطارق ـ الفجر ـ البينة .

٣- آداب التحية ـ عدم السخرية من الناس ـ رعاية المرافق العامة ـ المحافظة على ما يمتلكه الآخرون .

٤- الرسول ﷺ يعرض نفسه على القبائل ـ بيعة العقبة الأولى ـ بيعة العقبة الثانية ـ الهجرة ـ الرسول في الغار ـ بناء أول مسجد في الإسلام ـ المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار ـ قصة سيدنا عيسى عليه السلام .

٥- العبادات،خاصة فقه العبادات مثل فقه الصلاة والوضوء والزكاة وغيرها .

الصف الرابع الابتدائي :

١- الإيمان بالله سبحانه وتعالى ـ قصة رجل مؤمن ـ الإيمان بالملائكة ـ الإيمان بالرسل ـ الإيمان بالكتب السماوية ـ الإيمان باليوم الآخر ـ الله

رحمن رحيم ـ الله قادر على كل شيء ـ الله فعّال لما يريد ـ الله بكل شيء عليم ـ الله بكل شيء بصير .

٢- المسلم يعبد الله ـ صلاة المسبوق ـ سجود السهو ـ الصيام ـ زكاة الفطر ـ زكاة المال ـ حج بيت الله ـ حديث (فضل تعلم القرآن) ـ سورة المدثر ـ القيامة ـ النبأ ـ النازعات ـ المطففين .

٣- الصدق نجاة ـ لوحة شرف ـ جزاء الإحسان ـ التعاون .

٤- حب الرسول ﷺ لأولاده ـ حب الرسول ﷺ لأهله ـ حب الرسول ﷺ لأصحابه ـ حب الرسول ﷺ للخدم ـ تواضع الرسول ﷺ ـ تسامح الرسول ﷺ ـ رحمته للحيوان ـ قصة سيدنا أيوب .

٥- فقه الأحكام .

الصف الخامس الابتدائي :

١- من آيات الله في الكون ـ من آيات الله في الإنسان ـ حديث (إرضاء الله للمؤمنين) .

٢- الماء الطهور ـ كيفية الاستنجاء ـ فرائض الوضوء وسننه ـ نواقض الوضوء ـ فرائض الصلاة ـ سنن الصلاة ـ مبطلات الصلاة ـ صلاة الجماعة ـ صلاة العيدين ـ صلاة المسبوق ـ سجود السهو ـ صلاة الجمعة ـ صلاة العيدين ـ حديث (الماء الطاهر) ـ سورة الحشر ـ من سورة التوبة ـ من سورة الزخرف ـ من سورة الحاقة ـ من سورة ق ـ من سورة الأنفال ـ من سورة الرحمن ـ من سورة الأنعام ـ من سورة سبأ .

٣- صلة الرحم ـ الوفاء بالعهد ـ التضحية والإيثار ـ حسن المعاملة ـ حديث (من أخلاق المسلم) إفشاء السلام ـ أي المسلم خير ـ أحب الأعمال إلى الله ـ حق المسلم على المسلم ـ إن أكرمكم عند الله أتقاكم ـ من آداب المائدة ـ فضل تعلم القرآن ـ الماء الطاهر .

٤- يثرب قبل الهجرة - دخول الإسلام إلى يثرب - استعداد المدينة لاستقبال الرسول - يثرب بعد الهجرة - دخول الرسول ﷺ المدينة - بناء أول مسجد - المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار - تواضع الرسول ﷺ - رحمة الرسول ﷺ - مناصرته للضعفاء - زهده ﷺ - مقابلته الإساءة بالإحسان .

الصف السادس الابتدائي :

١- من آيات الله في الكون : لماذا خلقنا؟ من صفات الله : الرزاق - المحيي - المميت - الرسل المعصومون - أولي العزم من الرسل - الملائكة وصفاتهم - حديث (اتقاء الناس) - حب رسول الله .

٢- المياه الطاهرة - النجاسات وكيفية إزالتها - مكروهات الوضوء - قضاء الصلاة - الصوم - زكاة الفطر - من سورة الملك - من سورة الجمعة - من سورة الصف - من سورة النجم - من سورة الأحقاف - من سورة لقمان - من سورة المؤمنون - من سورة الكهف - من سورة يوسف .

٣- التعاون - حب الوطن - الرحمة - التسامح - حديث (من البخيل؟) - فضل العمل وذل السؤال - رحمة الصغير وإكرام الكبير - المؤمن العفيف - طول العمر وحسن العمل - على كل مسلم صدقة - الذي لا يؤمن جاره بوائقه - بر الوالدين .

٤- غزوات الرسول ﷺ - دوافعها وأهدافها - غزوة بدر الكبرى - غزوة أحد - قصة سيدنا يوسف عليه السلام - خديجة أم المؤمنين - آل ياسر .

* * *

ملحق (٣)

تكرار المحتوى للتربية الدينية في المرحلة الابتدائية

التكرار الموضوع	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
العقائد				.		
الإيمان بالرسل	الإيمان بالرسل	الإيمان بالرسل		الإيمان بالرسل		
الإيمان بالملائكة	الإيمان بالملائكة	الإيمان بالملائكة	الإيمان بالملائكة	الإيمان بالملائكة		
الإيمان بالرسل	الإيمان بالرسل	الإيمان بالرسل		الإيمان بالرسل		الرسل معصومون
الإيمان بالكتب السماوية	الإيمان بالكتب السماوية	الإيمان بالكتب السماوية	الإيمان بالكتب السماوية	الإيمان بالكتب السماوية		أولي العزم من الرسل
الله خالقنا وخالق كل شيء	الله خالقنا وخالق كل شيء					لماذا خلقنا الله
الله هو الرزاق المتفضل	الله هو الرزاق المتفضل					

التكرار الموضوع	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
الله رحمن رحيم			الله رحمن رحيم	الله رحمن رحيم		
الله قادر على كل شيء			قادر على كل شيء	قادر على كل شيء		
الله عالم بكل شيء			الله عالم بكل شيء	الله عالم بكل شيء		
الله سميع بصير			الله سميع بصير	الله سميع بصير		
الله يفعل ما يشاء			الله يفعل ما يشاء	الله يفعل ما يشاء		
من آيات الله في الكون					من آيات الله في الكون	من آيات الله في الكون
العبادات						
نواقض الوضوء		نواقض الوضوء			نواقض الوضوء	
الصلاة خلف الإمام		الصلاة خلف الإمام	الصلاة خلف الإمام			
صلاة الجمعة			صلاة الجمعة		صلاة الجمعة	

التكرار الموضوع	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
صلاة العيدين			صلاة العيدين		صلاة العيدين	
صلاة المسبوق				صلاة المسبوق	صلاة المسبوق	
سجود السهو				سجود السهو	سجود السهو	
زكاة الفطر				زكاة الفطر		زكاة الفطر
الصيام				الصيام		الصيام
الماء الطاهر					الماء الطهور حديث (الماء الطاهر)	المياه الطاهرة
التهذيب						
من آداب الأكل	من آداب الأكل				من آداب الأكل	
الصدق				الصدق نجاة		الصدق
التعاون				التعاون		التعاون

٣٧٣

التكرار الموضوع	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
احترام الكبير والعطف على الصغير	احترام الكبير والعطف على الصغير					احترام الكبير والعطف على الصغير
جانب السيرة والتراث						
بناء أول مسجد في الإسلام			بناء أول مسجد في الإسلام		بناء أول مسجد في الإسلام	
المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار			المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار		المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار	

* * *

(٣٤)

الجودة في التعليم العالي

السيد الأستاذ الدكتور .

السادة والسيدات

تناوُل موضوع الجودة في التعليم العالي ليس أمرًا سهلاً ، لسببين :

السبب الأول :

أن مفهوم الجودة ليس محددًا بالدقة ، فهناك من يسوي بين الجودة والامتياز في التحصيل وهناك من يربط بين الجودة وحسن الأداء ، وهناك من يربط بين الجودة وسوق العمل ، وهناك من يربط بين الجودة واللاخطأ ، وإذا وُجِد خطأ فهو بسيط يمكن تداركه بأقل تكلفة .

وقد ظهر مرتبطًا بهذا «أسلوب إدارة الجودة الشاملة» ويعني هذا أن تصبح الجودة جزءًا من بنية الجامعة ، وأن تكون الجودة مسئولية جميع أعضاء هيئة التدريس والإداريين وجميع المهتمين بالتعليم الجامعي .

السبب الثاني :

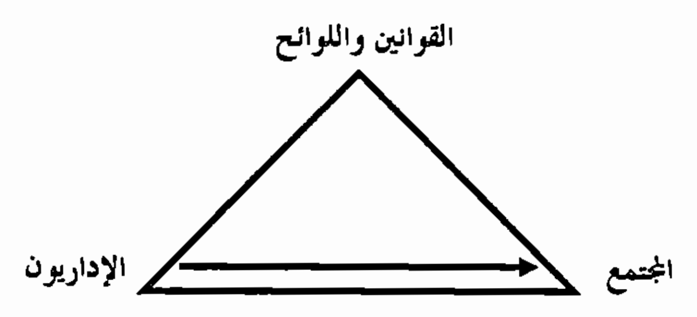
- في صعوبة تناول موضوع الجودة .
- أن مكونات الجودة في التعليم الجامعي تركز على ما يلي :
- مدخلات عمليات التدريس والتعليم والبحث .
- العمليات ذاتها .
- المخرجات وهم الخريجون ، والمختصون والباحثون . . . إلخ .
- البرامج والمقررات الدراسية .

● النظام الجامعي ككل .

للسببين السابقين يصبح من الصعب على أي دارس أن يحدد العامل أو العوامل التي تؤثر في الجودة بسهولة ، ويصبح أصعب أن تحدد شخصًا أو أشخاصًا بعينهم وتعتبرهم مسئولين عن التقصير في الأداء الجامعي أو في نقص الجودة ، إن هذا ظلم بيِّن ، وتسرُّع في الحكم أن نقول :

إن تدني مستوي الأداء في الجامعة مسئولية السيد الوزير أو مسئولية الإدارة؛ لأن الأمر ـ كما سبق أن ذكرنا ـ يرتبط بعوامل متداخلة متباينة ترتبط بالطلب المتزايد على الجامعة ، وبالسوق الذي لا يستوعب الخرجين ، والذين بالتالي تقل حماستهم للدراسة ، وترتبط بالإمكانات المادية والبشرية والمباني ، والمكتبات . . إلخ ، علاوة على التباين الواضح في فهم مصطلح الجودة ومستوياته .

لكن الأمر الذي نود أن نشير إليه هنا هو أن إدارة الجودة تلعب دورًا مهمًا وخطيرًا في الوصول إلى بعض مراتب الجودة المعقولة المرتبطة بالمدخلات المحلية المتواضعة فالإدارة ـ كما يذكر أساتذتنا ـ هي المسئولة عن تحريك النظام الأكبر ، والأنظمة الفرعية به ، وتتمثل الإدارة الفعالة في ثلاثة أبعاد هي :



فإذا انصرف الإداريون إلى تحقيق أهداف الإدارة في خدمة الجماهير كانت إدارة فعَّالة ، وإذا انكب الإداريون على دراسة اللوائح والقوانين وجعلوها همهم الأكبر كانت البيروقراطية وتعاسة الجماهير ، ونقص الجودة أو تدني مستواها على الأقل .

وللحديث عن جودة التعليم العالي ودوره في تحقيق أهداف هذا التعليم ينبغي أن نتخذ منهجًا مناسبًا ، ما المنهج المناسب لهذا النوع من الدراسة؟

هناك أساليب مختلفة لدراسة العلاقة بين النظام المؤسسي والجودة ، ولعل أكثر هذه الأساليب فعالية هو أسلوب تحليل النظم أو مدخل النظم أو الأسلوب المنظومي وهو يتميز بعدة ميزات منها :

أنه يحلل الموقف إلى عناصره المترابطة ؛ بحيث يؤدي أولها إلى ثانيها وثانيها إلى نهايتها أي أن دراسة أية مؤسسة ينبغي أن تبدأ بالعوامل المؤثرة أو بالمدخلات ثم تأتي دراسة العمليات الوسيطة ، وأخيرًا تأتي عملية المخرج أو المنتج .

ومما يتصف به هذا المدخل أيضًا أنه يحدد العلاقة بين العنصر والذي يليه ، وأنه يبين ـ بوضوح ـ أسباب الجودة ـ إن وجدت .

علاوة على ذلك أنه لا يهول ولا يهون ، وأنه يقدم الحقائق مجردة عن الرأي الذاتي أو عن الانطباعات الشخصية .

ويعني الحديث السابق أننا كي نتحدث عن الجودة لابد أن نتحدث عن العوامل المؤثرة أساسًا في هذه الجودة ، ولابد أن نتحدث عن العملية التعليمية داخل الجامعة أو خارجها وكيف تتم ، ولابد أن نتحدث عن معايير الجودة أو نتحدث عن المنتج في ظل التحديات الداخلية والخارجية ، وإذا أردنا أن ننظر إلى جودة التعليم الجامعي المصري والنظر إليها بالمقاييس العالمية فإنه يجب علينا أولاً أن نصل بمدخلاتنا إلى المستويات العلمية المطلوبة للمدخلات وهذا أمر يبدو ضروريًا .

وبتعبير آخر : هي ـ أي الجودة ـ يمكن مثلاً أن أطلب مستوى من الجودة عاليًا وأمام الأستاذ المحاضر خمسمائة طالب أو أكثر؟ هل من الممكن أن أطلب مستوى عاليًا من الجودة إذا قرأ الطالب المقرر في مجموعة صفحات أو مذكرة مختصرة دون تفاعل حتى مع أترابه في المجموعة ، فما بالك بغربة

الطالب في مدرج به هذا العدد الهائل من الطلاب؟ هل تتوقع مستوى عاليًا من الجودة في وقت لا يعرف فيه الطالب باب المكتبة أو المعمل أو المؤسسة المرتبطة بتخصصه ؟

إن مستوى الجودة في التعليم العالي المصري في ظل ضعف المدخلات أو العوامل المؤثرة في الجودة يعتبر مستوى مقبولاً ، لكنه ليس المستوى المطلوب لعصر ما بعد الحداثة أو عصر ما بعد الثورة الصناعية ، إن عصر ما بعد الحداثة مفروض علينا ، رضينا أم أبينا ، وهو عصر يتطلب منا قدرات فائقة في استخدام التقنيات الحديثة ،

ويتطلب منا أن نشترك في صنع الجديد من التقنيات ، وألا نقف عند حد الصناعات التقليدية وألا نقف عند حد التقنيات الحديثة والفرجة عليها ، والحسرة على أوضاعنا .

والنظرة الموضوعية في الحديث عن جودة التعليم العالي في مصر يتطلب منا أن نوقد شمعة بدلاً من أن نلعن الظلام ، ولعل أهم الشموع التي نوقدها في هذا الصدد ما يلي :

أولاً : استخدام المحاسبية لتحقيق جودة التعليم الجامعي : من المفروض أن تستجيب الجامعات للمتغيرات الكثيرة العالمية والمحلية ، وقد أكد الإعلان العالمي بشأن التعليم العالي للقرن الواحد والعشرين الرؤية والعمل الصادر أخيراً عن منظمة اليونسكو ، أكد هذا الإعلان على :

ضرورة تكوين رؤية جديدة لهذا التعليم تضمن جودته وتعزز التعاون مع عالم العمل وتحلل احتياجات المجتمع ، وتؤكد التمتع الكامل بمبدأ الاستقلالية الجامعية والحرية الأكاديمية مع قبول الجامعة بمبدأ المحاسبية "Accountability" والشعور بالمسئولية الاجتماعية .

وقد بدأت دول عديدة مثل الولايات المتحدة ، وإنجلترا ، وفرنسا وألمانيا وأستراليا في إعادة هيكلة التعليم الجامعي ؛ مما يزيد من استقلالية الجامعة

وحريتها الأكاديمية ويتضمن محاسبة أدائها وتقويم نتائجها ، وفي هذا الإطار أخذت الجامعات بنظم المحاسبية في توجهها نحو تحقيق الجودة ، وتحت ضغط المجتمع ومطالبته بتقويم الأداء الجامعي نظرًا لاعتماد الجامعات في كثير من دول العالم على الموارد العامة في تمويلها ، وقد يثير ذلك إشكالية حول العلاقة بين الاستقلالية والمحاسبية وضرورة التوازن بينهما في الجامعات، في الوقت الذي تمثل فيه الاستقلالية الأساس الذي تستند إليه كافة الأنشطة الجامعية ، والوظائف الأكاديمية تبدو المحاسبية ضرورة لتحقيق الجودة والفاعلية وإرضاء المجتمع .

إن مبدأ استقلال الجامعات مبدأ مُسلَّم به في جمهورية مصر العربية ، فقد نص عليه الدستور الصادر في ١١ سبتمبر ١٩٧١م، كما أنه مقرر في القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢م بشأن تنظيم الجامعات ، وكذلك في اللوائح الجامعية ومبدأ المحاسبية مبدأ تدعو إليه معظم الفلسفات التربوية المعاصرة ، إذ أنه من غير المعقول أن لا يُراجَع النظام التعليمي ولا تقاس فعاليته ، ولا يُعرَف مستواه ، ولا يُعرَف علاقته بما يجري حولنا وليس من المعقول أن يظل الوضع على ما هو عليه يتساوى الخبيث والطيب ، والمجتهد والكسول ، وأن تظل جميع المؤسسات تأخذ نفس الدعم الحكومي بصرف النظر عن جودة المنتج وليس من المقبول في عصرنا أن يظل التعليم العالي في واد ومشكلات المجتمع في واد آخر ، وأن تظل الجامعة برجًا عاجيًا بصرف النظر عن المشكلات التي تتطلب حلولاً علمية من الجامعة . كيف تطور المؤسسات الصناعية وغيرها نفسها في إطار منفرد عن النشاط العلمي داخل الجامعة؟! هل يمكن أن يظل الأستاذ الجامعي حبيس أسوار كليته ليس له أن يعمل أكثر من أن يُدرِّس بعض المحاضرات لمجموعات من الطلاب داخل الحرم الجامعي ؟!

إن كثيرًا من الأساتذة متحمسون للعمل خارج أسوار الجامعة ، لكن المؤسسات الاجتماعية التي تحتاج إلى هذه الخبرات العظيمة في الجامعة

المصرية لا تهتم بذلك ، لابد إذن من المحاسبية لمزيد من جودة التعليم العالي وفي دراسة حديثة لأدوار عضو هيئة التدريس ذكر منها ما يلي :

١- أنه معلم .

٢- وأنه مشرف على الدراسات العليا .

٣- وأنه موجه ورائد في مجال تخصصه لمن حوله .

٤- وأنه مُؤلِّف مُعِدّ للمواد التعليمية وأخصائي تكنولوجيا .

٥- وأنه باحث .

٦- وأنه إداري .

والدور المهم الذي أشارت إليه الدراسة هو دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع ؛ وتأكيدًا لهذا الدور في خدمة المجتمع تم إنشاء الهيكل التنظيمي الذي ييسر قيام الجامعة بهذا الدور ، فأنشئ في الجامعات المصرية عام ١٩٨٩م وظيفة نائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة .

ذكر الرئيس الأمريكي «جورج بوش» الابن في يناير ٢٠٠١م في تقريره للكونجرس الأمريكي عن خطته للتعليم في مدة رياسته (وقد ترجمنا هذا التقرير ونشر في العدد السادس من مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعروفة يونيو ٢٠٠١م) ذكر «جورج بوش» الابن :

- النجاح في أي مشروع يتطلب إعطاء المسئولية كاملة للقائمين بهذا المشروع .
- ويتطلب إعطاءِ مزيد من الحريات للمسئولين وتقديم كل الدعم لهم .
- خضوع الذين تحملوا المسئولية للمحاسبية في ضوء النتائج .

وينبغي في ضوء هذا أن نكافئ الولايات التي تحقق أكبر قدر من النجاح والجودة ، وفي نفس الوقت حرمان الولايات التي لا تحقق تفوقًا من الدعم الفيدرالي ، وينبغي أن تتم المحاسبية في ضوء مجموعة من المعايير منها :

١- إتقان المواد الأساسية كالرياضيات والعلوم واللغات .

٢- النجاح في العمل والأداء الجيد ورضا المؤسسات عن مستوى الخريجين .

٣- التفوق في المنافسات العلمية العالمية .

وقد أبدي الرئيس الأمريكي حسرته من أن بلاده أتت بعد قبرص وجنوب أفريقيا في الرياضيات ، ومما ذكر في هذا الصدد ـ أيضًا ـ محاسبية الإدارة عن مدى النجاح أو الفشل في العملية التعليمية ، وفي ضوء الحرية التي أُعطِيَت للإدارات تكون المحاسبية ، والدعم المالي في الميزانية الفيدرالية أو عدم الدعم، وذلك بحسب جودة المنتج التعليمي .

وفي هذا الصدد ـ أيضًا ـ ذُكِرَ أنه لابد من خضوع جميع الطلاب لمقاييس الجودة واختبارات في العلوم الأساسية واللغات لتحديد مستوى الجودة ونوع الجودة ، وتطبيق كل هذه المقاييس المقننة يحدد المستوى المعرفي الذي وصل إليه الطلاب .

ومن هنا كان من الضروري قبل دخول الطلاب الجامعة أن يحدد مستواهم المعرفي ، ومرورهم باختبارات قبول تحدد المستوى ، والميول الدراسية والاستعداد للدراسة الأكاديمية خاصة أن بعض الطلاب الذين ينهون المرحلة الثانوية ليسوا على المستوى الذي يسمح لهم بالدراسة الجامعية ، ذلك أن معدلات أو درجات المرحلة الثانوية ليست مؤشرًا حقيقيًا للنجاح في الجامعة، ولدينا أكثر من دليل في مصر على ما نقول فكثير من الطلاب الذين يحصلون درجات كبيرة في الثانوية العامة ليسوا بالضرورة أكفاء في الدراسة الجامعية ، وإلا كان ينبغي على جميع الطلاب في كلية الصيدلة مثلاً في الصف الإعدادي أن يحصلوا على درجة امتياز أو جيد جدًا ؛ لأن معظمهم قد حصل على ٩٨٪ أو أكثر ، والواقع أننا نرى أن المنحنى الاعتدالي يظهر مرة أخرى ، فهناك نسب صغيرة في الإرباعي الأدنى والأعلى وهناك النسب الكبيرة في الوسط ، ويعني هذا تحسين المدخل التعليمي كي نصل إلى المنتج الذي تمكن المحاسبية عليه .

٣٨١

ولذا لجأت كثير من الدول إلى إيجاد سنة تمهيدية للطلاب تعدهم للدراسة في الجامعة ، يدرس الطلاب في هذه السنة التمهيدية الرياضيات واللغة القومية وبعض التقنيات الحديثة . . . إلخ .

وما لم يتحسن هذا المدخل ويرتفع مستواه فيكون من الظلم محاسبية الجامعة على جودة المنتج ، فالفشل لا يؤدي إلا إلى الفشل والعكس بالعكس .

ومبدأ المحاسبية لا يتوقف فقط عند حد المنتج من الطلاب وإنما يشمل مبدأ المحاسبية كثيرًا من الأمور مثل : ماذا قدمت الإدارة من تسهيلات؟ ماذا أعدت من برامج؟ كيف تعمل على تيسير العملية الإدارية؟ وهل تخلصت من الروتين؟ ، وما موقفها من الطلاب الأجانب؟ هل أحسنت استقبالهم وتيسير أمورهم حتى يصبحوا دعاة لهذه الجامعة أو تلك؟

ماذا يعملون حتى تصبح الجامعة سوقًا رائجة للدراسة للطلاب الأجانب؟

- كذلك فإن المحاسبية تمتد إلى عضو هيئة التدريس . .
- ماذا قدم من جديد؟
- ما المشروعات التي قام بها؟
- ما المؤلفات التي أعدها؟
- ما الخدمة المجتمعية؟
- هل توقف علميًا بعد أن حصل على درجة الأستاذية وتقتضي المحاسبية مراجعة عضو هيئة التدريس بعد هذه الدرجة « الأستاذية » وتحديد كيفية المحاسبية؟ وتقويم الفعالية؟

هل من المقبول في هذا العصر أن تتوقف المحاسبية عند حد درجة الأستاذية ، والبعض يحصل عليها قبل سن الأربعين؟

وفي إطار المحاسبية لابد من أن يعد برنامج متكامل لنمو عضو هيئة التدريس ، يكون جزءًا منه أن يتفرغ عضو هيئة التدريس لدراسات أحدث

أو أعمق في الداخل أو الخارج لابد من سنة تفرغ كل عدة سنوات لعضو هيئة التدريس ، وتدخل هنا المحاسبية على شكل تقارير علمية تقدم إلى لجنة من الخبراء في التخصص تقرر مدى التقدم الذي حدث لعضو هيئة التدريس .

وهناك عدة قوى تؤثر في الاتجاه نحو التوازن بين المحاسبية واستقلالية الجامعة وهي :

١- سلطة الدولة :

تقوم الدولة ممثلة في الحكومة بدور معين في تشكيل نظام التعليم الجامعي، غير أن هذا الدور يختلف من دولة إلى أخرى ، حيث يبرز مفهومان رئيسان في هذا الشأن ، وهما : مفهوم الدولة الميسرة الذي ينطبق على الدولة التي تكفل فرص التعليم الجامعي للجميع دون تدخل لها في لب الأمور الأكاديمية والتعليمية والإدارية ومفهوم الدولة المتداخلة ، وينطبق على الدولة التي تتدخل في الشئون الداخلية للجامعة وتؤثر في طبيعة مخرجاتها التعليمية وعلاقتها مع المؤسسات الأخرى في المجتمع .

٢- السلطة الأكاديمية :

ذكر « كلارك » « أنه تحولت السلطة الأكاديمية من سلطة محلية إلى سلطة قومية في كثير من نظم التعليم الجامعي ، حيث لم تقتصر هذه السلطة على المجالس الأكاديمية داخل الجامعة فقط بل تعدي الأمر ذلك إلى « المجلس الأعلى للجامعات » الذي يمتلك دورًا قويًا ومؤثرًا في الكثير من دول العالم .

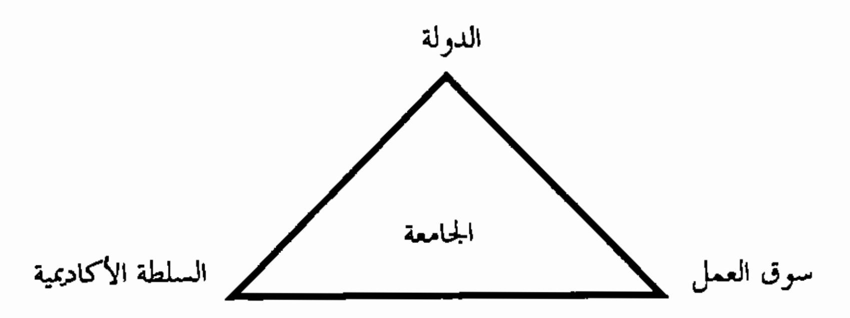
وقد تم تأسيس هذا المجلس لتجنب أي تدخل من جانب الحكومة في سياسة الجامعة .

٣- قوة السوق :

يتسم مفهوم السوق بالمرونة والصعوبة في نفس الوقت ، وللسوق دور كبير في كثير من دول العالم على الجامعات ، لتحديد مستوى جودة الخريجين ،

ولتحديد نوعياتهم ؛ ذلك لأن السوق يتسع لمعظم الخرجين ويستوعبهم ويحتاجهم ، لكن كثيراً من الدول يعاني سوق العمل من الركود ، والفجوة قائمة بينه وبين الجامعة ، والجامعة تدفع بعشرات الآلاف الذين لا يستوعبهم سوق العمل ، بل ليس لهم وظائف مناسبة لطبيعة تخصصاتهم .

وتمثل هذه القوى الثلاثة بمثلث .



وأفضل النماذج للعلاقة بين الجامعة والأبعاد الثلاثة هو النموذج الذي تقع فيه الجامعة بين سوق العمل والسلطة الأكاديمية بينما تبتعد سلطة الدولة فيما عدا التمويل والمحاسبة على ما أنفقت الدولة من مال .

وقد اقترحت إحدى الدراسات لتحقيق التوازن بين استقلال الجامعة والمحاسبية ما يلي :

١- تفعيل دور المجلس الأعلى للجامعات ، وإنشاء مجلس وسيط بين الجامعة والدولة ، تكون مهمته توفير احتياجات الجامعة ، ومنع التدخل المباشر من الدولة في شئون الجامعات .

٢- إنشاء صندوق للتمويل الجامعي تكون تبعيته للمجلس المقترح ، ويُموَّل من قبل الدولة والأفراد والجهات .

٣- تدعيم أنشطة نوادي أعضاء هيئة التدريس .

٤- توفير مناخ الحرية بالجامعة ، ووضع نظام ديمقراطي لاختيار من يتولى الإدارة بالجامعة .

٥- إنشاء مجلس للتمويل التعاقدي بين الجامعة والسوق وإعطاء فرصة لرجال الأعمال لعرض مشروعاتهم على القطاعات المختلفة بالجامعة .

٦- تدعيم الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص .

٧- إنشاء مؤسسة لترويج وتسويق للخدمات الجامعية .

٨- تشكيل فريق بحثي في كل جامعة في التخصصات المختلفة .

٩- ويرتبط بالمحاسبية « إعادة النظر في التقويم وفي مستوى التمكن لدى خريجي الجامعة » .

هل يمكن أن يُعتمَد في تقويم الطلاب فقط على الامتحانات النهائية في الفصلين الدراسيين؟ وهل يمكن أن يستمر نظام الامتحان بهذه الصورة المضيعة للوقت والجهد؟ فالامتحانات تستغرق ما لا يقل عن شهرين من العام الدراسي، زد على ذلك كآبة الجو الذي يؤدي فيه الطلاب الامتحان!!

هل يمكن أن تقوم أنشطة الطلاب في ظل هذه الكثافة الطلابية؟

إن مستوى الجودة يتأثر سلبًا بنظام الامتحان الحالي ؛ فالامتحانات تركز على المعلومات دون قياس الجوانب الأدائية ، ولذا فلدي كثير من طلابنا « فوبيا » من استخدام التقنيات الحديثة علاوة على الميل إلى الجانب النظري ، وقلة الاعتماد على الجوانب العلمية .

زد على ذلك أن مستوى التمكن الحالي ٥٠٪ للنجاح في المواد الدراسية لم يعد كافيًا لمواجهة أي عمل ، ولذا يشكو أرباب العمل من ضعف مستوى الخريجين ، وهناك أسباب كثيرة لذلك ، لعل من أهمها تدني مستوى كثير من معلمي المواد الدراسية المختلفة ، ولا نذيع سرًا إذا قلنا : إن نسبة نجاح طلبة الدراسات العليا في مادة طرق تدريس اللغة العربية في إحدى السنوات لم يتجاوز ١٢٪ ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى ضعف الخريجين في مادة التخصص ؛ وهي اللغة العربية إذ أنهم ـ في الغالب ـ غير قادرين على الكتابة

باللغة العربية ، علاوة على الأخطاء الهجائية والقاعدية التي لم يكن يقع فيها طالب بالمرحلة الثانوية .

هل يمكن أن نعيد النظر من أجل جودة التعليم في مستوى التمكن؟ الولايات المتحدة ـ على سبيل المثال ـ لا تقبل مدرساً لا يحقق معدلاً تراكمياً أقل من « جيد جداً » في معظم الأحيان ألا يمكن أن نرفع مستوى التمكين إلى حد ٦٥٪ أو ٧٠٪ مثلاً حتى نحقق الجودة في التعليم الجامعي ، وحتى يمكننا أن ننافس بأبنائنا في أسواق العالم التي ستنفتح علينا قريبًا ، وسوف تؤثر تأثيراً مباشرًا على « سوق العمل المصري »؟

ويشهد التعليم الجامعي على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه ، من بينها محاولة تقويم الأداء الجامعي وتحسينه من خلال نظام الاعتماد الجامعي "The Univ . Accreditation" والاعتماد نوعان :

١- اعتماد يركز على برامج معينة مثل الطب أو القانون أو التربية .

٢- الاعتماد الكلي للمؤسسة .

والاعتماد يعني « الاعتراف بالمؤسسة التعليمية من قبل الروابط والتنظيمات المهنية في ضوء الوفاء بتحقيق متطلبات ذلك الاعتراف » .

ولذلك لابد من مؤسسة محايدة تحدد المعايير المختلفة للحكم على المؤسسة .

زد على البرامج في كل التخصصات المختلفة وأهمية ذلك تظهر في :

- توجيه مستويات الخريجين .
- توجيه المقررات أو تقاربها .
- تحديد الجودة بالنسبة للمؤسسات المختلفة .

ويجب مثل هذا النظام ، نظام الاعتماد على أسئلة مهمة مثل :

لماذا يقال مثلاً إن تقدير « امتياز » في كلية ما يساوي تقدير « جيد » في كلية أخرى في نفس التخصص؟

- هل يمكن أن توجد دراسات عليا في كل كلية بمجرد أن تقام بصرف النظر عن الاستعداد لهذا النوع من الدراسة ؛ أي بصرف النظر عن عدد الأساتذة ووجودهم وعن المكتبة وعن التخصص المطلوب؟

- لماذا يقال إن كلية كذا في جامعة كذا هي القمة ، وما عداها دون ذلك؟! لماذا تختلف برامج التخصص الواحد من كلية لأخرى؟!

إن هذه الأسئلة تطرح مشكلات كثيرة ، والسبب فيها بالدرجة الأولى يعود إلى فقدان معايير «الاعتماد» سواء للمؤسسة أم للتخصص .

- إن المجلس الأعلى للجامعات حدد لجانًا لمراجعة امتحان الليسانس أو البكالوريوس حتى يضمن حدًّا أدنى للمستوى ، لكن ذلك ـ للأسف ـ لا يتم تنفيذه ، أما قبل ـ فقد أشرت بإصبع إلى بعض مشكلات الجودة في التعليم الجامعي ـ ونأمل أن تتم دراسة مثل هذا الموضوع على مراحل هي:

١- مرحلة المدخلات .

٢- مرحلة العمليات .

٣- مرحلة المخرجات .

وتحديد برنامج للتنفيذ حتى على مستوى ضيق في جامعة أو أخرى .

في النهاية أشكركم جميعًا .

* * *

(٣٥)

أسس بناء المناهج في التعليم الثانوي والاتجاهات الحديثة في هذا المجال

يمر العالم بمتغيرات سريعة جدًا في مجال المناهج الدراسية ؛ ولذا ينبغي أن تتغير نوعية التعليم لتواجه هذه المتغيرات ، إن المتغيرات التي حدثت منذ أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين إلى الآن كثيرة متنوعة ، فقد اتجه منذ أوائل القرن العشرين بصفة أساسية إلى الاعتماد على النشاط في بناء المنهج ، وعلى الارتباط بالبيئة ومحاولة تطويرها من خلال العمل المدرسي .

كما اتجه - أيضًا - في بناء المنهج واختيار محتواه إلى الوظيفية ، واعتُبِرت المدرسة مؤسسة اجتماعية وظيفتها الأساسية إعداد الفرد للحياة داخل مجتمع معين ، وإعداده لحياة متغيرة دائمة التغير .

علاوة على ما سبق ، اعتُبِر التغير المبدأ الذي ينبغي أن نهتم بإعداد الأجيال الناشئة في ضوئه ؛ أي إعداد الفرد بحيث يكون قادرًا على مواجهة التغيرات الحادثة في المجتمعات الإنسانية ، ليس هذا فقط بل إعدادهم لإحداث التغير ؛ ولذلك اعتمد المنهج في اختيار المقررات على الأحداث الجارية ، وعلى المواد المتنوعة كالصحف والمجلات ، وعلى ما يتوافر في المجتمع من تسهيلات مختلفة ، وعلى تحليل الوظائف المختلفة للأفراد داخل المجتمع ، وعلى تحديد المنطلقات المستقبلية ، والمشكلات التي تعوق دون الانطلاق إلى المستقبل .

وبذا لم يعد الفصل هو المكان المفضل للتعلم ، بل أصبحت المكتبة ، وأصبح المعمل ، والمتحف ، والحقل ، والمصنع أماكن أخرى يمكن أن يتعلم

٣٨٩

بها وفيها الفرد ، ولم يعد المدرس هو الشخص الذي ينقل المعرفة ، بل هو ذلك الشخص الذي يهيئ الفرصة لتلاميذه كي يتعلموا ، وفي هذا السياق قال «باولو فريري» : لم يعد المدرس وحده الذي يُعلِّم ، إذ أنه يعلِّم الطلاب فقط حينما يتعلمون ، لقد أصبح المدرس والطلاب شركاء في تلك العملية التي بها ينمو الجميع .

مما سبق يتضح أنه قد كانت هناك منطلقات ثلاثة أخرى في تحديد مفهوم المنهج وبنائه منذ أواخر القرن التاسع عشر ، وبداية القرن العشرين ، وهي :

١- النشاط . ٢- الوظيفية .

٣- التغير أو مبدأ التغير .

ومنذ كتب "Bobbit" كتابه «المنهج» منذ عشرينيات هذا القرن طرأ على مفهوم المنهج عدة تغيرات ، سوف نتحدث عنها فيما بعد ، لكن الذي يهمنا هنا هو أن نقول : إن المنهج يعتبر السياق الذي تتم فيه العملية التعليمية أو هو الخطة التي يتم في ضوئها تحديد الأنشطة التي يقوم بها التلميذ حين يتعلم ، وحين يتعلم التلميذ تحدث لديه تغيرات مختلفة : فكرية ، ووجدانية ، وأدائية .

ومن التغيرات التي أحدثت تأثيرًا كبيرًا على مناهج المرحلة الثانوية ، وأهداف التعليم فيها ما يلي :

١- الاتجاه إلى التكامل في البنى المعرفية :

بمعنى أنه لا ينبغي أن نفصل بين الجانب النظري والعملي في الإعداد ، ولا بين المواد الأدبية والعلمية ، ومن ثمَّ اتجه إلى توحيد المنهج بالنسبة لجميع التلاميذ ، باعتبار أن البناء المتكامل لأية شخصية يحتاج إلى الجانبين النظري العملي ، وإلى الجانبين الأدبي والعلمي ، ومن ثمَّ فليس هناك ما يسمى بالقسم العلمي أو القسم الأدبي ، وإنما هناك منهج محوري يتكون من أساسيات المعرفة : الرياضيات ، والعلوم ، واللغات ، والدراسات الاجتماعية ، والفنون ، يدرسها جميع الطلاب مع إعطاء فرصة للاختيار الحر .

٢- الاهتمام بالهدفين الأساسيين للمرحلة الثانوية ، الإعداد للجامعة ، والإعداد للحياة معًا ، وعلى قدم المساواة :

بحيث تُعطَي للطالب فرصة الدراسة الأكاديمية العليا ، وفرصة الخروج إلى سوق العمل ، وامتهان مهنة معينة ، وقد ترتب على ذلك الاتجاه ما يسمى بالمدرسة الثانوية الشاملة التي تقدم عددًا معينًا من المواد ، إلى جانب اختيار الطالب لمهنة معينة أو أكثر بحسب قدراته ورغباته ، وقد انتشرت هذه المدرسة الثانوية الشاملة في جميع أنحاء العالم ، وأصبحت هي المدرسة المثالية ؛ المدرسة التي ينبغي أن تسود ؛ لأنها تلبي حاجات المتعلمين ، المعرفية والعملية .

٣- الاهتمام بالمتفوقين وذوي الاحتياجات الخاصة :

ويتم ذلك في ضوء مبدأ تربوي مهم ، وهو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ، حيث إن الأذكياء من حقهم على المدرسة أن تؤهلهم لأقصى ما تسمح به طاقاتهم الابتكارية ، كذلك فإن ذوي الاحتياجات الخاصة من حقهم أن تقدم لهم برامج مناسبة .

وتقوم بعض المدارس الثانوية الحديثة بإنشاء شعب خاصة أو مضامير خاصة لهؤلاء ، وأولئك ، وفي إطار المدرسة الثانوية الشاملة يتم إعداد هؤلاء جميعًا ببرامج خاصة يشرف عليها مدرسون متخصصون في التدريس للمتفوقين ولذوي الاحتياجات الخاصة .

٤- تنويع مصادر المعرفة :

وربط المدرسة بالبيئة المحلية ، وبالمزارع والمصانع . . . إلخ ، وتنويع الكتب بحسب البيئات المختلفة ، وعدم الاعتماد على مقرر واحد لجميع التلاميذ ، ومن هنا تُعطَي الفرصة كاملة للمدرسين وللمناطق التعليمية في اختيار المراجع والكتب التي يُعتمَد عليها من إنتاج دور النشر المختلفة .

وتُعطَي الحرية للمدارس في اختيار ما يناسبها ، علاوة على قيام المدارس ببعض المشروعات التي يشترك فيها الطلاب ، تلك المشروعات تزيد من معارفهم ، ومن قدراتهم العملية ، علاوة على تنمية قدراتهم على التواصل الاجتماعي .

٥- الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في التعليم ، وفي تدريب الطلاب :

وذلك لإعداد الطلاب لعالم متغير سريع التغير ، وتستخدم التكنولوجيا في تعليم الطلاب العاديين ، وفي تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ـ بصفة أساسية ـ علاوة على أن استخدام التكنولوجيا الحديثة يساعد على تنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي لدى الطلاب .

وفي إطار هذا الاتجاه ، يتضمن الفصل الدراسي أجهزة العرض المختلفة ، والكمبيوتر ، وأجهزة عرض الأفلام ، والخرائط ، والصور ، والرسوم ، علاوة على تجهيز المعامل بأحدث ما تنتجه المصانع من آلات وأجهزة .

وفي خضم الاهتمامات الواضحة باستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم لا ينبغي أن نهمل تنمية القيم الإنسانية ، والاعتماد على تنمية الجانب الوجداني لدى الإنسان ، إذ أن هذا الجانب بمثابة الدافع أو الحافز الذي يدفع الإنسان إلى السلوك القويم ، ويمنعه من التردي في الأخطاء والرذيلة .

٦- الاهتمام بتاريخ الأمة وتراثها وقيمها :

ذلك أن التاريخ يعتبر ركيزة أساسية للحاضر والمستقبل ، كما أنه يعتبر من أهم الموجهات التي توجه الأمم ، وتبين لها مسارها الذي ينبغي أن تسلكه .

علاوة على ما سبق ، فإن الاهتمام بتراث الأمة وقيمها يعطي أبناءها دفعة قوية لمزيد من الإتقان ومزيد من العناية بالمعرفة ، ومزيد من المعرفة بمواقع أقدام الأمة ،وكيف ينبغي عليها أن تختار بين المتغيرات المختلفة التي تواجهها .

وقد جربت أمم الانسلاخ من ماضيها ، فلم تفلح كثيرًا ، وأدى ذلك في النهاية إلى خلط كبير بين الأصالة والمعاصرة ، ووقعت الأمة في حيرة بالغة .

٧- شهادة المرحلة الثانوية ليست هي الطريق الوحيد إلى الجامعة :

والمعارف التي تُعطَى فيها ليست المؤهل الوحيد للدراسات العليا ، بل إن لكل حقل من حقول المعرفة في الدراسات العليا متطلبات خاصة ، ومن ثمَّ ينبغي إعداد الطلاب إما بعد تخرجهم من الثانوية أو في أثناء الدراسة الثانوية لهذا الفرع أو ذاك من فروع الدراسات العليا في الجامعة ؛ وذلك بإضافة بعض المواد المؤهلة إلى المواد العامة التي يدرسها جميع الطلاب في المرحلة الثانوية ، وتسمى هذه المقررات أو المواد بالمقررات المتقدمة علاوة على ذلك يلتحق الطلاب بالجامعة بعد اختبارات خاصة أُعِدَّت لذلك .

لقد تبلورت المنطلقات السابقة وغيرها في التأكيد على ضرورة أن يُتَّجه بالتعليم الثانوي ليحقق هدفين أساسيين في نفس الوقت ، وهما :

١- الإعداد للتعلم المستمر (الدراسات الجامعية) .

٢- الإعداد للعمل ، وإتقان مهنة من المهن تكفل للطالب الحياة الكريمة .

ولكي يتحقق هذا يرى « إرنست بوير » أن المدرسة الثانوية الشاملة هي التي ينبغي أن تسود كي نحقق الهدفين السابقين ؛ وكي نحقق الآمال التي نطمع إليها، وفي هذا الصدد يذكر ما يلي محددا الإطار العام لمنهج الثانوية الشاملة :

أولا : توضيح الأهداف أو تنقيحها :

لكي تكون المدرسة فعالة وذات حيوية وإيجابية ينبغي أن يكون لدى التربويين رؤية واضحة تمامًا لما يريدون أن يقدموه ، وينبغي أن يتعدى الهدف مجرد مادة دراسية أو مجرد بقاء التلميذ فترة محددة في المدرسة ، كما ينبغي أن يتعدى الهدف ذلك إلى حياة التلميذ خارج المدرسة ؛ ولذا كان من المهم أن يشترك المدرسون والطلبة والآباء والإداريون في تحديد الأهداف والأغراض .

ومن المهم أن تركز المدرسة على السيطرة على اللغة ، وعلى وضع محور للتعليم العام ، وإعداد الطلاب للعمل ، والتعليم المستمر وعلى خدمات البيئة ، والخدمة الوطنية .

ثانيا : التمركز حول اللغة :

والأمر الثاني الذي ينبغي الاهتمام به في منهج المرحلة الثانوية في رأي «أرنست» هو إعطاء أولوية خاصة للغة القومية ، إن من أخطر واجبات التعليم الرسمي هو مساعدة كل الطلاب كي يصبحوا مهرة في الكتابة ، وفي الاستخدام الشفوي للغة ، إن هؤلاء الذين ليست لديهم كفاية في اللغة لا يستفيدون تمامًا مما يقدم في المدرسة ، لا مما يُعرَض عليهم خارج المدرسة ، وهذه هي بعض المقترحات :

- ينبغي أن تُقوَّم قدرات الطلاب اللغوية قبل دخولهم المدرسة الثانوية ، وأن يوضع برنامج علاجي في الصف الأول لكل المشكلات اللغوية لطلاب المرحلة الثانوية .
- الكتابة الواضحة تقود إلى الفكر الواضح ، والتفكير الواضح أساس الكتابة الواضحة ، وعلى هذا فكل طلاب المرحلة الثانوية يجب أن يكملوا مقررات اللغة مع التأكيد على الكتابة والقواعد ، ومراعاة تحديد كثافة الفصول ، وألا يحمل المعلم كثيرًا ؛ حتى نضمن الأداء الأمثل في مجال تعليم اللغة .
- ومن المهم ـ أيضًا ـ في مجال اللغة الاهتمام بالتواصل الشفوي (الاستماع والحديث) ، والتواصل ليس معناه فقط تبادل المعلومات ؛ بل هو ـ أي التواصل ـ وسيلة أساسية لتنمية التفاهم الحقيقي بين الناس ، أو لمد جسور من الثقة ، والفهم المتبادل .

ثالثا : ومنهج المرحلة الثانوية ينبغي أن يدور حول محور :

والمحور هو الجزء العام من المنهج ، وهـو أمـر جـوهري ، وتمثلـه المـواد الدراسـية المختلفـة ؛ كالرياضـيات والطبيعـة والكيميـاء ، واللغـات ، والآداب ، والدراسـات الاجتماعيـة ، وغيرهـا ممـا يـرتبط بالأفكـار والخـبرات والتقاليـد والمعارف العامة التي تمسنا جميعًا باعتبارنا أعضـاء في الجماعـة الإنسـانية في هذه اللحظة من التاريخ ، إن المحور يتخطى مـا هـو خـاص إلى مـا هـو عـام ، كذلك ينبغي أن يهتم المحور بالاتساق بين المقررات أكثر من اهتمامه بـالمقرر نفسه ، وفي هذا المجال يوصى بما يلي :

١- ينبغي أن تأخذ المقررات المطلوبـة في المـنهج المحـوري وزنًـا كـبيرًا ، يتجاوز النصف إلى الثلثين من مجموع الوحدات المطلوبة للتخرج مـن المدرسة الثانوية .

٢- وبالإضـافة إلى تقويـة وتنميـة المقـررات التقليديـة في الآداب والتـاريخ والرياضيات والعلوم ، ينبغي أن نعطي أهمية للغات الأجنبية والفنـون ، والتربية القوميـة والخدمـة الوطنيـة ، والعمـل ، وحيـاة الأمـم الأخـرى ، والتكنولوجيا ، والصحة .

وهذا نموذج لمنهج محوري يأخذ حوالي ٢/٣ الوحدات المحددة للتخرج من المدرسة الثانوية :

(١) اللغة القومية : ٥ وحدات

- الكتابة .
- الكلام .
- الآداب .

(٢) فنون اللغات الأجنبية . ٢,٥ وحدة

(٣) التاريخ :

- تاريخ الوطن .
- تاريخ الأوطان الأخرى المشتركة في نفس الثقافة .
- تاريخ الأوطان الأخرى .

(٤) التربية القومية أو الوطنية . وحدة واحدة

(٥) العلوم :

- العلوم الطبيعية .
- العلوم البيولوجية .

(٦) الرياضيات . وحدتان

(٧) التكنولوجيا . نصف وحدة

(٨) الصحة . نصف وحدة

(٩) حلقة عن العمل أو ورشة للعمل . نصف وحدة

(١٠) حلقة بحث لمشروع مستقل (العمل) نصف وحدة

المجموع ١٤,٥ وحدة

يعني ما سبق أن كل التلاميذ يدرسون مواد المحور ، أو يسيرون في مضمار واحد ، علاوة على مجموعة من الاختيارات التي تفتح المجال للعمل وللتعلم المستمر .

علاوة على ذلك ، فهذا المحور يعني أنه لا مجال في المدرسة الثانوية لما نسميه القسم العلمي والقسم الأدبي ؛ لأن وحدة المعرفة أمر طبيعي ، وبناء الفرد المستنير المثقف يتطلب البعدين معًا ؛ الدراسات العلمية والدراسات الإنسانية .

ويعني هذا ـ أيضًا ـ إعطاء فرص كثيرة للطلاب للاختيار والانتقال من مستوى إلى آخر ، وللاختيار في المادة الواحدة ، مع إعطاء فرص للطلاب

لتغيير مساراتهم ، والدخول إلى الجامعة متى سمحت ظروف الطلاب بذلك دون التقيد بسنة التخرج ، كذلك إعطاء أكبر قدر من المرونة للانتقال من التعليم إلى العمل ، ومن العمل إلى التعليم .

رابعا : الانتقال إلى العمل :

ينبغي أن تساعد المدرسة الثانوية الطلاب على الانتقال من المدرسة إلى العمل والتعليم المستمر ، إننا للأسف نصنف أبناءنا صنفين ، هؤلاء الذين يفكرون وهؤلاء الذين يعملون ، وفي الحقيقة فإننا نسلك في حياتنا بمزيج من الفكر والعمل ، وبنظرة فاحصة للمستقبل القريب يتبين لنا أن مهارات الحياة تتزايد بسرعة فائقة ، وتتغير من فترة إلى أخرى ، وعلينا أن نُغيِّر مهاراتنا بين الحين والآخر ، ومن الضروري أن يكون تعلمنا مدى الحياة ، وسوف تتغير وظائف الأفراد كل عدة سنوات .

ولهذا ينبغي أن يعرض برنامج المدرسة مضماراً واحداً أو تخصصًا واحداً لكل التلاميذ ، هذا المضمار أو التخصص يشتمل على أرضية قوية للأدوات الأساسية أو الوسائل الأساسية للتربية ، وهذا المضمار هو ما يطلق عليه المنهج المحوري ، وهذا المنهج هو معظم ما يقدم في السنتين الأوليين من المرحلة الثانوية ، علاوة على أن جزءاً من هذا المحور يستمر تقديمه في السنة الثالثة أو الرابعة بحسب السلم التعليمي في هذا البلد أو ذاك .

أما عن السنتين الأخيرتين للمدرسة الثانوية فيعتبران مرحلة انتقال أو برنامج انتقال يخصص نصف وقته للمجالات الاختيارية .

وينبغي أن تصمم أو تحدد هذه المجالات الاختيارية بعناية فتظهر في صورة مقررات متقدمة في بعض الموضوعات الأكاديمية المختارة ، أو في صورة اكتشاف عمل ، أو اختيار عمل ، أو في صورة تجمع بين الأمرين معًا .

ولكي نخطط لمجالات اختيارية كبيرة في المدرسة الثانوية ، ينبغي علينا في الصفوف العليا أن نربط المدرسة بالمنطقة أو بالبيئة التعليمية ، وأن تقدم

مستويات عليا من التخصص ، مثل : الفنون (الرسم ، والموسيقا) ، والعلوم ، والصحة ، والكمبيوتر ، علاوة على ذلك فإنه ينبغي ربط المدرسة بمصادر المعرفة المختلفة خارج المدرسة ، مثل : المكتبات ، والمتاحف ، والمعارض ، والكليات ، والمعامل الصناعية . . . إلخ .

وهناك ـ أيضًا ـ حاجة ملحة لأن نساعد الطلاب على اكتشاف ما ينبغي عليهم أن يقوموا به بعد تخرجهم ، وهنا يُوصَي بما يلي :

- ينبغي أن يكون واضحًا لدى الطلاب فرص العمل المتاحة في البيئة المحلية ، وأن تساعدهم المدرسة على ذلك ، وبصفة خاصة تساعد المدرسة هؤلاء الطلاب الراغبين في العمل مباشرة بعد التخرج .
- وينبغي أن تُعدَّ الاختبارات الأكاديمية التي تقيس تحصيل التلاميذ لمواد المنهج المحوري ، وأن تكون هناك اختبارات أخرى لقياس الاستعداد للمهن المختلفة ، إن مثل هذين النوعين من الاختبارات ليس هدفه تقسيم التلاميذ ، أو تحديد من يصلحون للدراسات الجامعية ومن يصلحون للأعمال ، إن هذه الاختبارات تهدف بالدرجة الأولى إلى إرشاد الطلاب وتوجيههم لاختيار ما يناسبهم من الأعمال والمهن في المستقبل.

وتلخيصًا لما سبق يمكن القول بأن منهج المرحلة الثانوية الحديثة يتصف بما يلي :

١- أنه يدور حول محور أساسي يدور حول أساسيات المعرفة التي تهم كل مواطن ؛ وهي الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية واللغات ، والفنون ، والصحة . . . إلخ . وفي كل جانب أو في كل حقل من هذه الحقول توجد اختيارات أو فرصة للاختيار بين أكثر من موضوع في المجال الواحد .

٢- وأن تعتمد الدراسة على أسلوب التعلم الذاتي الذي يرتبط بقدرات وإمكانيات كل طالب ، وأما عن الفروق الفردية بين الطلاب فيمكن أن

تُواجَه بما يسمى بالإثراء ؛ أي إعطاء الطلبة المتفوقين مجالاً أكثر للدراسة ، وأن يُعطَي الطلاب المتأخرون في الدراسة وقتًا أطول للدراسة، أو أن يقدم لهم برنامج خاص يساعدهم على أن يحققوا مستوى تحصيليًا وفق ما تسمح لهم به قدراتهم .

٣- وأنه لا مجال في السنوات الأولى من المرحلة الثانوية للتخصص ؛ لأنه ثبت أن الإنسان يحتاج إلى جميع فروع المعرفة كي يواجه الحياة ويتحمل مسئولياته ، أما في السنة الأخيرة من هذه المرحلة أو السنتين الأخيرتين فهناك فرصة للتشعيب أو للمهن المختلفة أو للمجالات العلمية أو المقررات المتقدمة التي تؤهل صاحبها للاتجاه إلى تخصص معين أو عمل معين ، أو فرع من فروع المعرفة في التعليم الجامعي .

٤- ويعتبر التوجيه والإرشاد جزءًا أساسيًّا من المنهج المحوري لمساعدة الطلاب ، وتعرف حاجاتهم ، وتعليمهم كيفية مواجهة متطلبات الحياة ، والتكيف الإيجابي مع المشكلات الاجتماعية ، ويتعاون المتخصصون في التوجيه والإرشاد مع المدرسين يمكن أن نصل بهذه الخدمة إلى أقصى درجة من الكفاءة والفعالية .

٥- علاوة على ما سبق ، فإن العمل التعاوني والتخطيط المشترك صفة أساسية للمنهج المحوري ، وهنا يظهر ما يسمى بالتعليم بالفريق الذي يقوم فيه المصلحون من تخصصات مختلفة بالتخطيط للتعليم من خلال الأجزاء المشتركة في المقررات المختلفة ، وبالتغلب على المشكلات التي تواجه عملية التعليم بما يكفل تحقيق الأهداف المرجوة ، ويمكن أن يتم التدريس بدخول أكثر من مدرس معًا في حجرة الدراسة ، أو أن يدخل أحدهما بعد الآخر ، وذلك بحسب الموقف ، وهنا ينبغي أن نشير إلى ضرورة عقد « سيمينار» كل فترة يلتقي فيه المدرسون كي يتبادلوا الأفكار حول أفضل السبل لتنفيذ عملية التدريس .

٦- وأخيرا فإن النشاط هو لب الجزء الخاص بالإعداد للحياة ، ويمكن أن يتبلور هذا النشاط فيما يُسمَّى بالمشروعات ، فعند قيام الطلاب بمشروع عليهم أن يختاروا موضوعًا يثير اهتمامهم ، ثم يشتركون في تحديد ألوان النشاط المختلفة التي يرغبون في القيام بها ، ثم يوزعون العمل فيما بينهم ، بحسب ميول وقدرات كل منهم ، وبعد ذلك يشترك الجميع في تقويم مدى ما أحرزوه من تقدم في تحقيق الأهداف التي حددوها ، وبصورة أكثر تحديدًا فإن التخطيط للقيام بالمشروع يتطلب :

أ- اختيار المشروع .

ب ـ رسم الخطة اللازمة للقيام بالمشروع .

جـ ـ تنفيذ الخطة .

د ـ تقويم المشروع .

ولأن المنهج المحوري يعتمد على حاجات الطلاب ، ومتطلبات العمل ، ويعتمد ـ أيضًا ـ على العمل والنشاط فقد أصبحت له السيطرة على كثير من المدارس الثانوية في أجزاء مختلفة من العالم ، ولم تعد المدرسة الثانوية تهدف فقط إلى إعداد الطالب للتعليم الجامعي ، بل أصبحت إلى جانب ذلك ، تؤهله للحياة ، والقيام بواجباته الأسرية والمهنية .

فالتجربة الأمريكية في تنويع التعليم الثانوي تبنت فكرة التنويع في إطار مدرسة واحدة ، وليس في مدارس مستقلة أطلق عليها المدرسة الشاملة . والمدرسة الثانوية الشاملة تقدم برنامجًا دراسيًّا مرنًا ومتنوعًا حتى يتلاءم مع اختلاف استعدادات الطلاب واهتماماتهم ، ويحقق التوازن بين الدراسات الأكاديمية ، والفنية ، ويختلف بحسب البيئات ، وهي مدرسة مدتها أربع سنوات ، أو ثلاث سنوات ، وتقدم هذه المدارس مناهج عامة أو مهنية أو تجارية ، وأهم المقررات في البرنامج الأساسي : اللغة الإنجليزية ، وتاريخ

الولايات المتحدة . . . إلخ . أما بقية البرنامج فيختاره الطالب بنفسه أو بمعاونة الموجه الأكاديمي .

وقد تعددت المدارس الثانوية الإنجليزية ، فهناك أنماط أربعة : المدرسة الأكاديمية ، والمدرسة الفنية ، والمدرسة الحديثة ، والمدرسة الشاملة ، وعلى الرغم من اختلاف برامج هذه المدارس إلا أنها تشترك جميعًا في تحقيق الهدفين الأساسيين للمدرسة الثانوية وهي :

١- الإعداد للتعليم المستمر .

٢- الإعداد للحياة .

وتشترك ـ أيضًا ـ في أن السنوات الأولى من التعليم الثانوي تقدم مقررات عامة لجميع الطلاب ، إلى جانب بعض الجوانب العملية ، أما في السنوات الأخيرة فتقدم شعبًا مختلفة للتخصص في المهن المختلفة ، علاوة على بعض مقررات المستوى الرفيع .

وعموما فنقدم في نهاية هذه الورقة تصورًا سريعًا لأهداف منهج المرحلة الثانوية ، المنهج المحوري ، وبرنامج العمل المرتبط به :

١- تنمية منظومة القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية ، مما يحقق تفاعلاً اجتماعيًّا على المستوى الفردي والاجتماعي والعلمي .

٢- صقل وتنمية المهارات الأساسية للغة العربية ، وخاصة فيما يتعلق بالتواصل الشفوي والكتابة والقراءة الوظيفية ؛ باعتبار أن اللغة أداة التفكير والوسيلة الأساسية للدراسة .

٣- ترسيخ القيم الدينية لدى الطالب للمشاركة في العمل الجماعي بتدريبه على التسامح وتحقيق الأمن الاجتماعي ، وتحمل المسئولية ، والعمل في فريق ، والإيثار ، وتقبل الرأي الآخر .

٤- تعميق الانتماء للوطن بسلوك إيجابي وتفكير منتج يحافظ على البيئة ، [illegible]ـعاون مع الآخرين ويبني التقدم .

٥- تنمية القدرة على الإدراك المتميز للواقع القائم على الجذور الحضارية والرؤى المستقبلية .

٦- اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للقيام بعمل ما أو الاستمرار في الدراسة الجامعية بما يحقق الشخصية المتكاملة .

٧- تحقيق التوازن بين المعرفة والاستخدام التكنولوجي ، بحيث يُحسِّن الفرد توظيف العلم النافع وترجمته إلى إنجازات .

٨- تنمية مهارات الفرد اللازمة للتعلم الذاتي ، ولمواجهة سرعة التغير والتوافق معه ، والقدرة على إحداث التغيير الإيجابي .

٩- تنمية مهارات التفكير المنتج ، والاتجاه الإيجابي نحو المعرفة والإسهام في صناعتها وتنميتها وتوظيفها في جوانب الحياة المختلفة .

١٠- إتاحة الفرصة أمام جميع الطلاب لتنمية ما لديهم من إمكانيات داخل المدرسة وخارجها عن طريق إيجاد فرص للتحدي الآمن ، بحيث يستطيع كل طالب أن يختار ما يتفق مع إمكانياته ، ويُمكِّنه من اختيار فرص العمل المناسبة .

١١- التأكيد على رفع مستوى الدافعية لدى الفرد المتعلم ، والانفتاح على كافة مصادر المتعلم على المستوى العربي والعالمي .

١٢- صقل وتنمية المواهب إلى أقصى حد ممكن ، بحيث تكون قادرة على تقديم إضافات إلى العلم في جميع مجالات الحياة .

١٣- تنمية القدرة على التذوق الجمالي في الأدب واللغة والعلم والموسيقى .

١٤- تنمية إمكانات الفرد على تقويم أدائه في ضوء الأهداف ، والتخطيط لتحقيقها ، ومراقبة الذات ، وزيادة فعاليتها .

١٥- تنمية وعي الطالب ومهاراته للحفاظ على سلامته البدنية والصحية

٤٠٢

١٦- تزويد الفرد بالمفاهيم الأساسية اللازمة للوعي بالمتغيرات البيئية والسكانية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية .

١٧- تنمية قدرة الطالب على التواصل والانفتاح على ثقافات الآخرين من خلال تعلم لغات أجنبية .

١٨- تحقيق أقصى قدر من التمكن لدى الطلاب في مجالات العلوم الطبيعية والرياضيات .

١٩- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو دعم وإثراء الثقافة المصرية والعربية لتظل في مكانة متقدمة في ظل ما يجري من تفاعلات وصراعات حضارية .

* * *

٤٠٣

(٣٦)

أدب الأطفال وتعليم القراءة

أولا : القصص :

يميل الطفل إلى سماع القصص بمجرد فهمه للغة ممن يتصل بهم من الكبار ، وهو شغوف بتتبع حوادثها وتخيل شخصياتها ومعرفة ما يصدر من كل شخصية ، وعلاقة الشخصيات بعضها ببعض ، والنهاية التي تؤول إليها كل شخصية ؛ والسر في ذلك هو أن حب الاطلاع من الأمور المركزة في الطبائع البشرية ، والقصة تحمل إلى الطفل معاني وصوراً جديدة من الحياة والحوادث، لا يجدها في بيئته ، فهي إذن مصدر من مصادر إشباع رغبته في المعرفة . وشخصيات القصة عادة متحركة وناطقة ، ومعبرة عن وجودها بأساليب مختلفة من القول والعمل ؛ فهي لذلك تثير خياله المتحفز إلى الكشف عن أشياء غير هذه التي ألفها .

والطفل يجد في القصة متعة وتسلية سهلة بعيدة عن دنيا الواقع ، في دنيا الخيال والافتراض يمكن تكيفها بسهولة لأنه يعتمد في هذا التكيف على اللغة .

والطفل يجد في القصص مجالاً للمشاركة الوجدانية ، فيفرح مع شخصيات القصة الفرحة ، ويحزن مع الشخصيات الحزينة ، ويعيش في الخيال حياة اجتماعية يتبادل مع أفرادها أفراحهم وأحزانهم .

وعن طريق القصة يتعلم الطفل الكثير من المعارف ، وآداب السلوك ، وخصائص الأشياء ، وقوانين الطبيعة والحيل المختلفة ، التي يمكن أن يتخذها الإنسان للنجاة من الأخطار والمآزق .

وإذن ففي القصة عوامل كثيرة تجذب إليها الأطفال والكبار أيضًا ، ولكنها تختلف من حيث تأثيرها في السامع أو القارئ بحسب نموه وميوله الاجتماعية وخبراته .

لهذا كانت للمرحلة وكل مرحلة من مراحل نمو الطفل الناشئ أنواع من القصص مناسبة ، وكان من الضروري للمربي أن يعرف ميول الأطفال في كل مرحلة بعينها من مراحل نموهم ؛ حتى يختار لهم ما يناسبهم من القصة .

وفي القصة فكرة وخيال ومغزى وحوادث ولغة ، ولكل هذه أثرها في تكوينه ، فإذا اختير من القصص ما يناسب في الفكرة والخيال والمغزى والحوار واللغة ميول الطفل كان أثرها فيه صالحًا .

وقبل دخول الطفل المدرسة ، لا يستطيع أن يقرأ ، ولكنه مع ذلك يستطيع فهم القصة عن طريق الأذن ، ولهذا كان واجب الأم أو المربية أن تسرد عليه من القصص ما يناسبه ، بعد دخول الطفل المدرسة ، يظل مدة من الزمن طويلة أو قصيرة - لا يستطيع في أثنائها الاعتماد على نفسه في القراءة قراءة القصة أو غيرها ، وهناك تظهر الحاجة إلى أن يسرد المدرس أو المدرسة القصة سواء كان الطفل في الحضانة أم في الروضة أم في المدرسة الابتدائية .

وفي سرد القصة فن آخر جميل ، هو فن الإلقاء والتعبير ، وهذا إذا أجيد كان مصدر متعة للسامعين ، ونحن جميعًا نعرف هذا من مشاهدتنا للأطفال ينصتون للمذياع أو يشاهدون التليفزيون، وهم يستمعون إلى قصة جيدة السرد.

أ- أنواع القصة الملائمة للأطفال في المرحلة الابتدائية :

أُجريَت دراسات كثيرة لمعرفة أي أنواع القصص أكثر ملاءمة للطفل والمراهق والبالغ في أطوار النمو المختلفة ، وقد كشفت هذه الدراسات عن أن القصة يجب أن تتنوع في فكرتها وحوادثها ومغزاها ، وتسير القصة في ثلاثة أطوار متمشية مع نمو الطفل ، وهذه الأطوار يتداخل بعضها في بعض ، وتطول فترة كل طور أو تقصر ، بحسب ما بين الأفراد من فروق في ميولهم ، وكذلك

قد يستمر ميل الطفل أحيانًا إلى نوع القصة الملائم في طور من الأطوار بعد انتهاء هذا الطور وظهور طور آخر بخصائصه وميوله ، وها هي ذي الأطوار الثلاثة .

١- الطور الواقعي المحدود بالبيئة :

وهو من الثالثة إلى الخامسة تقريبًا ، وفي هذا الطور يستطيع الطفل أن يمشي ويجري ، وأن يستخدم حواسه وعضلاته في اختيار البيئة المحدودة المحيطة به في المنزل والمدرسة والشارع والحديقة ، وهو يرى حوله الحيوانات تتحرك ونباتات لها خصائص مميزة ، وهو يتصل بأقاربه وأفراد أسرته ويشعر بعلاقاتهم به ، وهو يختلط بالأطفال من سنه ومن هم أكبر منه قليلاً ، فهو إذن في هذا الطور مشغول بكشف البيئة الواقعية وتعرفها .

ومن أجل هذا كان أنسب القصص إليه ما احتوى على شخصيات مألوفة من حيوانات ونباتات وأناس ؛ شخصيات يريد أن يستزيد من معرفته بها . وهو يتمتع بالشخصيات المتحركة ذات الألوان البراقة والحيل ، كالدجاجة الحمراء والثعلب وكالبطة التي تعلم أولادها السباحة . . . والطفل في هذا الطور يميل إلى الإيهام ، فهو يتخيل الكراسي أفرادًا يتكلمون ، والعصا حصانًا يركبه ؛ ولذلك يميل إلى سماع القصص التي تحتوي على عنصر الإيهام ، وفي نهاية هذا الطور يأخذ خياله في النمو السريع .

٢- طور الخيال الحر :

ويمتد من الخامسة إلى الثامنة والتاسعة تقريبًا ، وفي هذا الطور يكون الطفل قد قطع مرحلة تعرف البيئة المحدودة التي تحيط به ، وعرف أن الكلب يعض ، وأن الحمامة تبيض وتفرخ ، وأن البقرة تدر اللبن ، وأن الفأر يقرض الملابس ، وهو لا يقتنع بمعرفة هذه الحقائق ، بل يتعطش إلى تخيل شيء آخر وراء هذه الظواهر الواقعية شيء غريب عنه ؛ لذلك نجد خيالاً يجنح إلى

٤٠٧

الحوادث والغِيلان والأقزام والجنّيات والحصان الطائر والعلبة المسحورة والعماليق وغيرها من القصص ذات الشخصيات الغريبة ؛ كقصص السندباد والرخ وطاقية الإخفاء والخاتم السحري ، والأطفال أولاً يتحيرون ويتساءلون عما إذا كانت هذه القصص حقيقية ، ولهذا يجب أن يكون جواب السارد أنها مجرد قصص .

٣- طور المغامرة والبطولة :

ويمتد من الثامنة أو التاسعة إلى الثانية عشرة وما بعدها ، وفي هذا الطور تظهر ميول الصبي إلى الحقائق مرة أخرى ، وتقوى عنده دوافع العدوان والسيطرة ، ويظهر هذا في سلوكه عندما يتسلق الأشجار ، ويُكوّن فرقًا من زملائه للتنافس في الألعاب . . . ولهذا يميل إلى قصص المخاطرة والشجاعة كقصص الكشف والمغامرات والقصص البوليسية ، وهنا يجب أن نختار من القصص ما له مغزى سليم لا طيش فيه ولا تهور ، وفي الأدب العربي والأدب العالمي كثير من القصص ، كقصة فتح القسطنطينية ، وهجرة الرسول إلى المدينة ، وشجاعة عنترة ، وحروب صلاح الدين وبطولة جان دارك وكشف أمريكا .

ب- أسس اختيار القصة الملائمة :

لا يستطيع كل فرد أن يكتب القصة ؛ فكتابة القصص كالشعر والموسيقى هبة لا تتوافر إلا للقلائل فإذا كان المدرس موهوبًا استطاع أن يكتب لتلاميذه القصة الملائمة ، وإلا وجب أن يختار لهم من القصص ما يتفق والأطوار التي ذكرناها ، وقد تكون القصة ملائمة من حيث الفكرة ، ولكنها عالية الأسلوب عن مستوى السامع وهنا يأتي دور المدرس وهو دور التبسيط ، فيصوغ القصة بالأسلوب الذي يناسب السامعين .

ولغة القصة وأسلوبها ـ ونقصد بها الكلمات والتراكيب حقيقية كانت أم مجازية ـ من عوامل الحكم على صلاحية القصة الجيدة ، كسهولة العبارة

حتى تنساق الأفكار وتتسلسل الحوادث معها ، فإذا كان الأسلوب صعبًا فقد السامع أو القارئ تتبع الحوادث وبذلك تضيع المتعة والفائدة ، وصعوبة الأسلوب إحدى مشكلات القصص في التربية ، والمدرس يعرف أن الطفل عند دخوله الروضة يفهم أسلوبًا سهلاً محدود الألفاظ ، به كثير من الكلمات العامية لا يتقيد بالقواعد النحوية ، ولكنه بالتدريج يرتقي فهمه للأساليب الصحيحة الفصيحة .

لذلك كان الواجب أن يسرد المدرس القصة بأسلوب مفهوم أقرب ما يكون إلى اللغة العربية الفصيحة الصحيحة ، من غير أن يفوت على السامع تتبع القصة . نعم قد يكون في القصة بعض الكلمات الجديدة ، ولكن هذه يفهمها التلاميذ من سياق العبارات ، ويستطيع المدرس أن يشفعها بمرادف أو عبارة أو إشارة موضحة ويتوقف نجاح المدرس بعد اختياره القصة على نوع الأسلوب الذي يسردها به .

ولا بأس في أن يعرب المدرس أواخر الكلمات بالتدريج متمشيًا مع نمو الأطفال ، والخير لهم أن يسمعوا اللغة الصحيحة معربة من أن يسمعوها ساكنة الأواخر ، أو في الإعراب تمرين لهم على سماع النطق الصحيح .

ويلخص بعض الباحثين شروط القصة الجيدة بما يلي :

١- أن يكون أسلوبها سهلاً سائغًا يفهمه التلاميذ بغير مشقة أو عناء .

٢- أن تزود التلاميذ بشيء من المعارف والخبرات الجديدة .

٣- أن تتوافر فيها عناصر الإثارة والتشويق كالحيرة والطرافة والخيال والحركة .

٤- أن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث الموضوع واللغة .

٥- أن يكون لها مغزى تهذيبي وخلقي .

٦- أن يراعى في طولها مناسبة الزمن المخصص لعلاجها ، فإذا كانت موضوعًا لدرس في القراءة أو التعبير ، كانت قصيرة ، وإذا كانت للقراءة كالحرة ، فلا مانع من أن تكون طويلة .

جـ ـ طريقة تدريس القصة والوسائل المعينة على تنفيذها :

هناك أمور ينبغي أن يراعيها المدرس وهو يعد القصة لتدريسها ، وكذلك وهو يسردها ، كما أن هناك من الوسائل ما يعين على تدريس القصة ، وفيما يلي بيان ذلك :

١- إعداد القصة قبل سردها :

في الرياض والمدارس الابتدائية يقوم المدرس بسرد قصص للتلاميذ وهو في حاجة إلى إعدادها قبل السرد كما يعد غيرها من الدروس ، فواجب عليه أن يتبع الآتي :

أ- أن يختار القصة الملائمة .

ب ـ أن يقرأ القصة وحده قراءة تفهم للحوادث والأفكار والشخصيات وتطور الحوادث وترتيبها وموضع العقدة من القصة وكيف تحل ، وهذه هي القراءة الأولى .

جـ ـ أن يتخيل نفسه أمام التلاميذ ، ويأخذ في سرد القصة عليهم سردًا ممثلاً للمعاني معطيًا كل شخصية مظهرها الطبيعي ؛ سردًا يراعى فيه تنويع الصوت والنغم والإشارة وفقًا للمعاني ، ويجب ألا يتردد المدرس في محاكاة أصوات الحيوانات أو أصوات الناس المختلفة التي ترد في القصة ، ويجب أن يظهر في هذا السرد أنواع الوجدان المختلفة من غضب إلى رضا ، ومن فرح إلى حزن حتى يكون السرد مؤثرًا . وهذه هي القراءة الثانية ، وعلى المدرس أن يدون في أثناء هذه القراءة والقراءة الأولى ما يحتاج إليه من ملاحظات أو توجيهات تساعده في أثناء السرد أمام التلاميذ .

د ـ أن يفكر في كيفية استثمار هذه القصة في تعبير التلاميذ عنها بعد سماعهم إياها ، وقد يكون ذلك بسؤالهم أسئلة مباشرة أو غير مباشرة أو سؤال بعضهم أو بتمثيلها .

هـ ـ أن يتأكد من إعداد ما يحتاج إليه من وسائل إيضاح تساعد على فهم التلاميذ القصة في أثناء سردها ، فقد يحتاج المدرس إلى عصا يتوكأ عليها ليمثل الرجل الهرم ، أو إلى منظار يلبسه أو إلى صورة خاصة .

٢- سرد القصة للتلاميذ :

أ- إن اختيار مكان السرد أمر هام ، وكثيراً ما نجد التلاميذ جالسين في حجرة الدراسة مكتفي الأيدي مسمرين في مقاعدهم وقد فسد هواء الحجرة ، والمدرس يحملهم على سماع قصة ، في حين أن الشمس مشرقة والهواء طلق والجو جميل في فناء المدرسة أو بجانب حديقتها فعلى المدرس أن يتذكر أن سرد القصة لا يفيد بحجرة الدراسة ، وعليه أن يختار المكان الملائم خارج الحجرة ويأخذ معه ما يشاء من وسائل الإيضاح ، وليس الأمر مقصورا على القصة بل كل درس يمكن إعطاؤه خارج الحجرة يجب أن يكون ذلك .

ب ـ يجب أن يلتف التلاميذ حول المدرس في شكل نصف دائرة مثلاً ويمكن ترتيب هذه الجلسة حتى في حجرة الدراسة ، وليس من الضروري أن يجلس كل تلميذ في مقعده ، ولا أن يكون جميع التلاميذ جلوسًا فيصح أن يستحضر المدرس الصف الخلفي من التلاميذ ويجلسه مع الصف الأمامي أو يوقف بعضهم حوله ، ويصح أن يقف التلاميذ في الصف الأخير إذا أرادوا ذلك ما داموا لا يمنعون أحدًا رؤية المدرس ، ويصح أن يكون جميع التلاميذ جلوسًا على حشيش الحديقة والرمل الناعم إذا لم يحدِث هذا اتساخًا في ملابسهم .

٤١١

جـ ـ يمهد المدرس لسرد القصة بسؤال التلاميذ عمن يستطيع منهم الحضور أمام إخوانه وسرد حكاية من عنده ، أو عن الحكاية التي سمعوها آخر مرة أو يوجه إليهم بعض الأسئلة في نقطة بذاتها من القصة تحتاج لإيضاح ؛ كأن يقول : أتعرفون شيئًا عن بلاد الحجاز ومتى يذهب الناس إلى هذه البلاد؟ وذلك إذا كانت القصة تتعلق ببلاد الحجاز ، وليس من الضروري أن ينتظر المدرس حتى يتم التلميذ سرد جميع الحكاية التي بدأ بسردها بل يمكن أن يصل إلى موضع مناسب ويقول هذا يكفي ، والآن أسرد أنا لكم حكاية من عندي .

د ـ يجب أن تكون لغة القصة مناسبة للتلاميذ ، لا هي بالعربية التي لا تفهم ، ولا بالمبتذلة الدارجة التي دون المستوى ، بل ينبغي أن تكون واقعية أعلى من لغة التلاميذ بقليل سهلة الفهم ، وإذا وردت كلمة جديدة وشرحها المدرس في أثناء السرد بالمرادف أو العبارة أو الإشارة، ويصح أن يكتب الكلمة الجديدة على السبورة في أثناء السرد كتابة سريعة لا تقطع سلسلة السرد حتى ترتسم صورتها في أذهان التلاميذ .

هـ ـ صوت المدرس يجب أن يكون مسموعًا غير مرتفع بدون ضرورة ، ويبدأ في عرض أول القصة بهدوء ، ثم يرتفع شيئًا فشيئًا ، وينوع فيه بحسب المناسبات من غضب إلى سخرية إلى محاكاة لأصوات الحيوان والجماد ، ويجب كذلك أن يتغير نغم الصوت قرب النهاية ، حتى يشعر التلاميذ عندما تنتهي القصة بالانتهاء وحل العقدة ، ويدخل ضمن سرد القصة إظهار شخصياتها بمظهرهم الحقيقي وتمثيل المدرس لحركاتهم وشعورهم وعباراتهم حتى ينطبق السرد والتمثيل معًا على الشخصية الحقيقية التي في القصة ، ومن الضروري لنجاح القصة إعطاء كل شخصية خصائصها الطبيعية ومواقفها الوجدانية المناسبة ، كالغضب والاحتجاج أو الاستعطاف ، وبذلك يخلق المدرس جو القصة الطبيعي .

و ـ قد يمل التلاميذ في أثناء سرد القصة ، فينصرفون إلى اللعب بالورق أو معاكسة بعضهم بعضا أو الحديث ، وهذا دليل من دلائل إخفاق المدرس ؛ فالقصة جيدة الاختيار جيدة المكان ، جيدة السرد ، تجذب انتباه التلاميذ ؛ ولذلك يجب أن يفكر المدرس في سبب الملل ، فقد يكون في واحد من الأشياء السابقة ، واللوم في هذه الحال على المدرس .

وإذا لاحظ المدرس أن أحد التلاميذ منصرف أو عابث ، فلا يقطع سرد القصة ليبطل هذا العبث ، ولكن يستطيع أن يذهب بهدوء إلى مكان التلميذ ويأخذ بيده ويحضره قريبًا منه ، وقد يكتفي المدرس بذكر اسم التلميذ ، فذكر اسم التلميذ يشعره بأن المدرس ينتبه إليه ، وقد تكفي النظرة الملائمة للتلميذ لتشعره بخطئه .

ز ـ ولبعض المدرسين عبارات محفوظة تلازمهم أثناء الحديث وسرد القصة مثل « أليس كذلك » ، « زين » ، « عدل » . فليحاول المدرس تجنبها لأنها لغو يدركه التلاميذ ويسخرون منه فيما بينهم .

٣- تعبير التلاميذ عن القصة بعد سردها :

يأخذ تعبير التلاميذ عن القصة التي سمعوها صورا عديدة ، منها أن يسألهم المدرس أسئلة مباشرة وغير مباشرة في محتوياتها ومغزاها ، ويؤخذ على هذه الأسئلة أنها تورث التلاميذ فتورًا ، وتضعف من كثرة سماعهم إياها بعد فترة السرد ، ولكن المدرس النشيط يستطيع أن يجعل أسئلته سريعة نشيطة ، وأن يسأل بعض الأسئلة التي تحتاج إلى رأي وتفكير .

وقد يسأل بعض التلاميذ بعضًا ، فيقسم المدرس التلاميذ إلى قسمين : قسم يختار الأوائل فيه تلميذًا يسأل القسم الثاني ، وكذلك يحدث العكس ، أو يقف أحد التلاميذ أمام إخوانه يسألهم أو يسألونه ، ثم يعود إلى مكانه ويجيء غيره. ويصح أن يطالب المدرس تلميذا بسرد القصة جميعها أو جزء منها ، وآخر

بجزء آخر ، وهكذا يسرد التلميذ ما يطلب منه سردًا وهو واقف أمام إخوانه ، يمثل المعنى كما كان يفعل المدرس .

ويجب ألا يقاطع السارد إذا أخطأ ، ولكن ينتظر حتى يتم كلامه ثم ينقده إخوانه .

٤- تمثيل القصة :

والتمثيل نوع من التعبير ، ولكنه كلام مصحوب بإشارات وحركات ووجدان قوي ووسائل إيضاح ، كزي خاص أو عكاز أو منظر مناسب . والتمثيل نوعان : نوع يكتفي فيه بالزي العادي وما يمكن الحصول عليه من وسائل في حجرة الدراسة كالكراسي والمؤشر والإبريق والمنديل والمنضدة . ونوع يحتاج لإعداد زي ومناظر خاصة ، وهذا يكون على المسرح للعرض العام ؛ ونحن هنا نقصد النوع الأول .

ومما تجدر الإشارة إليه أن الأطفال مغرمون بالتمثيل ، وهم أقل خجلاً من الكبار ، وإن كان بعضهم يأبى تمثيل بعض الحيوانات كالكلاب ، أو تمثيل البنات والنساء ، وعلى أية حال يستطيع المدرس بعد سرد القصة إذا أتيح له الوقت أن يمثل جزءًا منها أو كلها في حصة أخرى ، ويحتاج المدرس في هذا التمثيل إلى :

أ- توزيع الشخصيات :

فيسأل التلاميذ : من يمثل شخصية كذا؟ وغالبًا ما يتطوع كثير منهم لتمثيلها، فيختار المدرس من يظنه يجيد تمثيلها ، ويطلب إليه المحاولة أمام إخوانه ، فإن نجح أبقاه وطلب من يمثل شخصية أخرى ، وهكذا ، حتى تكتمل الشخصيات ، ويستطيع المدرس أن يشترك في التمثيل بقيامه بدور من الأدوار وينظم التمثيل ، كذلك في أثناء اشتراكه ، ولا بأس في أن يخفق بعض التلاميذ في تمثيل أدوارهم ، فيطالب المدرس سائر زملائهم بنقدهم ، وقد يرد التلاميذ

الممثلون على النقد ، ويحاول المدرس إعادة التمثيل بتلاميذ آخرين مرة أخرى ؛ وبهذا يتيح لأكبر عدد منهم الاشتراك .

ب ـ الزي :

ولا يحتاج التمثيل العادي إلى زي جديد ، بل يكفي لف منديل على طربوش مثلا ، ليمثل التلميذ دور أحد المشايخ ، أو ربط منديل حول الذقن لتمثيل دور الرجل الهرم ، أو لف شال حول الرأس والوجه لتمثيل دور المرأة .

جـ ـ مكان التمثيل :

وهذا قد يكون في الفراغ الذي في حجرة الدراسة أمام المقاعد والأدراج ، أو في أي جزء من فناء المدرسة ، حيث كان التلاميذ يسمعون القصة .

د ـ القيام بالتمثيل :

وقبل القيام بالتمثيل ، يسأل المدرس كل تلميذ عن الدور الذي سيقوم بتمثيله ، وكيف يقوم به من كلام أو حركة أو إشارة أو جلسة . . . ويصلح المدرس الخطأ بشيء من اللباقة ، ويربط أدوار التلاميذ بعضها ببعض ، ثم يطلب إليهم البدء ، وهو يشرف وينظم ويوجه برفق وتشجيع ، ولا ينتظر أن يجيد التلاميذ التمثيل لأول مرة ، وإنما المراد أن يستطيعوا التعبير عما فهموه تعبيرًا صادقًا منبعثًا من شعور أمين بالمواقف المختلفة ، وهذا النوع من التمثيل يربي عندهم بالتدريج الذوق الأدبي ؛ لأن الممثل سيتخير العبارة والصوت والنغمة والموقف والحركة ، وكل ما يؤدي الفكرة أداءً صحيحًا .

ولا ينتظر أن يمثل التلاميذ كل القصص التي يسردها المدرس ، ولكن يترك ذلك إلى تصرفه وما يتاح له من وقت ، ويحسن ألا يقل متوسط ما يمثله التلاميذ في السنة الأولى الابتدائية عن مرة كل شهر ، وظروف العمل تحدد ما يزيد على ذلك .

ومن الضروري أن يراعي المدرس ما بين التلاميذ من فروق ، فيشجع الخجول بإعطائه دورًا لا يحتاج إلى كلام كثير ، وينتقي للأدوار الهامة جيد الممثلين من التلاميذ ، ويستدعي التلاميذ للنقد المنظم الأمين بعد التمثيل .

٥- قراءة التلاميذ للقصة :

قدمنا فيما سبق ما ينبغي أن يفعله المدرس بالنسبة لحكاية القصة لتلاميذه وتمثيلها ، ولاسيما في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، أما حين تنمو مهارات الأطفال القرائية ؛ فإن الوضع مختلف ، وعلى المدرس أن يهيئ الفرصة لتلاميذه ، لكي يقرءوا بأنفسهم القصص التي عينها لهم والتي اختاروها هم ، وسنعرض هنا لهذا الأمر .

وإذا كانت القصة قصيرة أو طويلة فلابد فيها من مقدمة عن صاحبها ويحسن أن نعد هذه المقدمة في إيجاز ، ويضع المدرس أمام تلاميذه على السبورة عدة أسئلة ويطلب منهم الإجابة عليها .

ويمكن كذلك أن يعد قائمة بعدد من الكلمات التي يحس بصعوبتها على التلاميذ ، ويلفت نظرهم إلى الاهتمام بتعرفها ، وتحديد معانيها ، أما عند قراءتهم للقصة أو بالرجوع إلى المعجم أو نحو ذلك ، كذلك يلفت نظرهم إلى عدد من الجمل التي تعتبر أساس بناء القصة .

ثم يقرأ التلاميذ القصة قراءة صامتة ، وقد تكون هذه القراءة في المنزل أو في الفصل ، وتعقب هذه القراءة مناقشة بأسئلة من المدرس ومن التلاميذ عن الهدف والفهم والمثل والمواقف وعناصر هذه المواقف وشخصيات القصة... ويتلو ذلك قراءتها قراءة جهرية ؛ ليتعرف المدرس على مشكلات تلاميذه اللغوية والانفعالية .

ويتلو ذلك مناقشة تتعلق بنقد القصة وتحليلها وإصدار الحكم عليها ، ويقوم التلاميذ بعد ذلك بتلخيصها والتعليق عليها .

تحديد خصائص التعليم الفعال ، وقد قام «ستيرن» عام ١٩٦٣م بمراجعة أربع وثلاثين دراسة تتعلق بخصائص التعليم الفعّال ، أجمعت على توفير بعض خصائص هذا التعليم مثل : المرونة ، وإدراك وجهات نظر التلاميذ ، وتفريد التعليم ، ومهارة السؤال ، ومعرفة المواد الدراسية ، ومعرفة عملية التدريس ، وتصميم إجراءات التقويم . . . وغيرها .

٢- أن معرفة الخصائص الرئيسة للمعلم الكفء تتيح فرصة أفضل لتقرير أفضل الطرق والوسائل لتدريب المعلمين المبتدئين .

وقد أكد دون «ميدلي» ذلك بقوله : نستطيع تقرير أفضل تدريب للمعلم فقط عندما نعرف لماذا يكون فعّالا وكيف يكون فعّالا .

٣- أن كل متعلم يمكنه الوصول إلى الأهداف عندما يتوافر له التعليم الملائم الذي يشتمل على المعارف والمهارات والقيم ، بغض النظر عن الزمن الذي يستغرقه المتعلم في الوصول إلى تلك الأهداف والوسائل ، والطرق التي يسلكها في ذلك .

وتسعى التربية القائمة على الكفاية إلى تحقيق أهداف متنوعة في مجالات المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم ، وتركز بصفة خاصة على الأهداف المرتبطة بالأداء التي تشير إشارة واضحة إلى أن المتدرب قد اكتسب الكفاية أو الأداء المطلوب ، كما أن الربط بين الأداء وأثره يُعدُّ من سمات هذه الحركة ، حيث ينعكس الأداء الجيد للمعلم على سلوك تلاميذه .

هذا وتتميز برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات بالعديد من السمات ، منها :

١- تصلح هذه البرامج لإعداد معلمي المراحل المختلفة وفي مختلف المواد الدراسية .

٢- تحدد الأهداف مسبقًا بشكل واضح ، كما تكون معرفة بلغة السلوك الذي يؤديه المعلم ، الذي تسهل ملاحظته ، وتستخدم كأساس يتم بموجبه تقويم أدائه .

٣- تشتق الكفايات المطلوب تـدريب الطـلاب المعلمـين عليهـا مـن الأدوار المختلفة التي يقوم بها المعلم .

٤- تحدد مستوى الأداء المطلوب لكل كفاية .

٥- توفر فرص التدريب الميداني لتسهيل عملية اكتساب الكفايات المحددة.

٦- يتكامل المجالان النظـري والتطبيقـي ، أو الفكـر والممارسـة في مجـال التعلم على نحو يوثـق صـلة الفـرد بمجتمعـه ، ويسـاعد علـى التطـوير المستمر للبرامج القائمة على الكفايات .

٧- يتعلم الطلاب المعلمون بالطريقة نفسها التي يُتوقّع أن يعلِّموا بها .

٨- يرتبط التعلم بالأهداف التعليمية الواجب بلوغها لدى الطـلاب المعلمـين مباشـرة أكثـر مـن ارتباطـه بمصـادر الـتعلم واسـتراتيجياته ووسـائله المستخدمة لبلوغ تلك الأهداف .

٩- تتعدد طرق التعلم مع الحـرص علـى توظيـف وتنميـة مهـارات الـتعلم الذاتي .

١٠- استغلال كل ما يحيط ببيئـة المـتعلم مـن الإمكانـات البشـرية لتحقيـق النتاجات الـتي تتطلبـها الكفايـات ؛ ولـذا فإنهـا تسـتخدم مـواد تعليميـة متطورة ، وتستفيد من التقدم التكنولوجي ، وتتلاءم مع متطلبـات الـتعلم الذاتي ، وتستخدم كل وسائله كالمجمعـات التعليميـة والـرزم التعليميـة وغيرها .

١١- تجعل دافعية الطلاب للتعلم داخلية أكثر من كونها خارجية ، وتحقـق الثقة بالنفس والنجاح حتى تكون لدى المعلم الكفاية المحددة .

١٢- توفر التغذية الراجعة التي تحفز الطـلاب المعلمـين علـى الاسـتمرار ، ومواصلة السعي والتقدم نحو الأهداف بقوة وحماسة .

ويستطيع أن ينتهز كل فرصة من فرص نشاطهم المدرسي أو رحلاتهم إلى المزارع أو المصانع أو الحدائق أو المتاحف ؛ فيعلمهم فن الأناشيد وما يرتبط بهذه المشاهد في جملتها أو في بعض نواحيها .

وإذا تبينا هذا ، أدركنا أن واجب المدرس أن يربط بين الأناشيد والحياة المدرسية والحياة الاجتماعية في شتى المناسبات ، وينبغي أن يعلم أن النشيد يكون أجمل وقعا وأثبت أثرا ، إذا كان في خلال قصة تُروَى أو مسرحية تُمثَّل أو معسكر يقام أو مشروع يُدرَّس ، ويرى التربويون ألا يقصر التغني بالأناشيد على أوقات الدروس ، وما من شك في أن ارتباط التعليم بالواقع يجعله ذا وظيفة وقيمة تربوية،وبالتالي يثبت ما يتعلم في ذهن المتعلم أكثر فترة ممكنة.

د ــ طريقة تدريسها :

١- في الصفين الأول والثاني :

أطفال هذه الحلقة لا يجيدون القراءة ، ومستواهم القرائي لا يُمكِّنهم من قراءة الأناشيد في سرعة وسهولة ؛ ولهذا يتبع المدرس في طريقة التدريس الخطوات الآتية :

أ- يمهد المدرس لموضوع النشيد بحديث قصير يلقيه على الأطفال ، أو أسئلة سهلة يوجهها إليهم .

ب ــ يوقع المدرس لحن النشيد مستعينًا إذا أمكن بآلة موسيقية ، ويكرر هذا التوقيع حتى تألفه الآذان ، ثم يشركهم في هذا التوقيع .

جـ ــ يغني المدرس النشيد وحده مع تكراره بضع مرات .

د ــ يطلب من الأطفال أن يشاركوه في هذا التغني .

هـ ــ يغني الأطفال النشيد وحدهم حتى يجيدوه .

و ــ للمدرس بعد هذا أن يناقش الأطفال في معنى النشيد مناقشة قصيرة سهلة .

٤١٩

٢- في الصفوف الأخيرة :

وفي هذه الصفوف ، يسلك المدرس الخطوات التالية :

أ- يمهد لموضوع النشيد بحديث أو أسئلة .

ب ـ يعرض المدرس النشيد مكتوبًا على سبورة إضافية ، أو يوزعه على التلاميذ مطبوعًا في أوراق ، أو يرشدهم إلى مكانه في الكتاب .

جـ ـ يقرأ المدرس النشيد قراءة خالية من النغم والتلحين .

د ـ يطالب بعض التلاميذ بقراءته ، مع تصحيح الأخطاء وتكرار القراءة حتى يحسن التلاميذ قراءته .

هـ ـ يناقشهم في معنى النشيد حتى يفهموا مراميه .

و ـ يتولى بعد ذلك مدرس الأناشيد تلحين النشيد وتدريب التلاميذ على توقيعه وإنشاده ملحنًا .

ومن هنا نرى أن تدريس الأناشيد على مرحلتين :

- مرحلة القراءة والفهم ، وهذا يقوم به مدرس اللغة العربية .
- مرحلة التلحين والتمرين على الأداء الموسيقي ، وهذا من اختصاص مدرس الموسيقى ، فهما معا متعاونان .

ثالثا : المحفوظات :

يقصد بالمحفوظات القطع الأدبية الموجزة التي يدرسها التلاميذ ، ويُكلَّفون بحفظها أو حفظ شيء منها بعد الدراسة والفهم ، وهذه القطع ـ شعرًا كانت أم نثرًا ـ هي مادة الدراسة الأدبية في المدارس الابتدائية بجانب الأناشيد المختلفة .

أ- أهمية تدريس المحفوظات في تعليم اللغة :

١- إمداد التلاميذ بثروة لغوية وفكرية تعينهم على إجادة التعبير .

٢- تدريبهم على فهم الأساليب الأدبية ، إذ لاشك أنها أعمق معنى وأصعب فهمًا من الأساليب العادية .

٣- تنمية اتجاهاتهم الاجتماعية ، بما تشيعه القطع الأدبية من معانٍ سامية في نفوسهم ، توقظ شعورهم .

٤- تدريبهم على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى .

٥- تربية الذوق الأدبي في التلاميذ بتمرسهم بالصور الأدبية والتعبيرات الرائعة التي يمدهم بها الأدباء .

٦- توسيع خيال التلاميذ بما في القطع الأدبية من صور خيالية .

ب ـ أسس اختيار المحفوظات واستغلال المناسبات في تدريسها :

يرتبط نجاح درس المحفوظات وتحقيق غايته بحسن اختيار المادة الأدبية التي يعرضها المدرس ، ولذلك ينبغي أن يراعي المدرس في اختيار قطع المحفوظات أمورًا ، أهمها :

١- أن تكون القطعة مما يثير حماسة التلاميذ ويجتذب انتباههم .

٢- أن تتصل بمناسبة قومية أو وطنية أو دينية أو موسمية .

٣- أن تكون ملائمة للتلاميذ من حيث الفكرة ، فلا تنقلها الصور المعقدة والأفكار الفلسفية العميقة ، وأن تكون كذلك ملائمة للتلاميذ من حيث اللغة ، فلا تزدحم بالمفردات اللغوية ؛ أي أن تكون الكلمات الجديدة فيها مما يسهل على التلاميذ فهمه والانتفاع به .

٤- أن تكون من الأوزان السهلة والبحور القصيرة إذا اختيرت لصغار التلاميذ .

٥- أن تشتمل على بعض الصور الخيالية التي تساعد على تربية الذوق الأدبي ، وأن تشتمل كذلك على المعاني السامية التي تدعو لتهذيب الخلق .

٤٢١

٦- أن تكون مناسبة للتلاميذ من حيث الطول والقصر .

٧- وينبغي أن يراعي المدرس حسن استغلال المناسبات لتدريسها ، حتى يتجاوب التلاميذ معه تجاوبًا يكون مثيرًا لاهتمامهم .

جـ ـ طرق تدريسها :

يتبع المدرس في درس المحفوظات الخطوات الآتية :

١- **التمهيد** : ويكون بإثارة نشاط التلاميذ لموضوع القطعة ؛ وذلك عن طريق الحديث والأسئلة ، ويدخل في مرحلة التمهيد بذكر مناسبة القطعة وتصور جوها في التعريف الموجز بصاحبها .

٢- **عرض القطعة** : ويكون ذلك بتوزيع أوراق على التلاميذ طبعت فيها القطعة ، أو بإرشادهم إلى موضوعها من الكتاب المقرر ، أو بعرضها مكتوبة على سبورة إضافية بخط واضح ، وهذه أمثل الطرق .

٣- **القراءة النموذجية** : ويقوم بها المدرس ، فيقرأ القطعة التي هي موضوع الدرس قراءة نموذجية ، يراعي فيها حسن الأداء وتصوير المعنى .

٤- **قراءات التلاميذ** : بعد أن ينتهي المدرس من قراءته النموذجية يطلب إلى بعض التلاميذ قراءة القطعة ، على أن يقرأ كل تلميذ جزءًا منها ، وفي هذه المرحلة يعني المدرس بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ تصحيحًا مباشرًا سريعًا ؛ حتى لا يثبت الخطأ في أذهانهم ، وينبغي أن تتكرر قراءة التلاميذ إلى أن يحسنوا القراءة وتزول الأخطاء التي تشوه الأداء ، ويمكن أن تكون القراءة جماعية في الصفوف الأولى ، بالإضافة إلى القراءة الفردية ، وأن يثير المدرس المنافسة بين مجموعات من التلاميذ في هذه القراءة الجماعية .

٥- **الشرح** : وهو من المراحل الهامة في الدرس ، وخير طريقة له أن يتبع المدرس ما يأتي :

أ- يلقي على التلاميذ مجموعة من الأسئلة ، تتناول الأفكار الهامة والواضحة في القطعة لاختبار مدى ما فهموه بعد هذه القراءات المتتالية ولتكوين صورة تقريبية للقطعة في أذهان التلاميذ ، ولتشويقهم إلى مزيد من التفاصيل .

ب ـ يقسم القطعة وحدات معنونة ، ونقصد وصف البيت أو البيتين أو الأبيات التي تعرض فكرة جزئية محدودة ، وفي الفرق الصغيرة يحسن أن تكون الوحدة صغيرة : بيتًا واحدًا مثلاً ، إذا كان هذا ممكنًا ولا مندوحة عن هذا إذا كان البيت مستقل المعنى . ولا يؤخذ على هذه الطريقة أن فيها تمزيق لوحدة القطعة ، فإن المناقشة العامة التي سبقت هذا الشرح التفصيلي قد تكلفت بالمحافظة على القطعة كوحدة كاملة .

جـ ـ يطلب المدرس من أحد التلاميذ قراءة الوحدة المطلوب شرحها ، وهذه القراءة أشبه بتحديد الجزء المطلوب علاجه ، وبعث الانتباه إليه وحصر الذهن فيه .

د ـ تشرح المفردات اللغوية الجديدة والتي وردت بهذه الوحدة ، وتدون مع معانيها على السبورة ، إلا إذا كانت مشروحة في الكتاب ، وكان الكتاب هو مرجع التلاميذ في الحصة ، فلا داعي إلى تسجيلها على السبورة ، ويحسن الاستعانة بأمثلة محسوسة لتوضيح المعنى .

هـ ـ يوجه المدرس إلى التلاميذ أسئلة جزئية في هذه الوحدة ، بحيث يتكون من إجابتها المعنى العام للوحدة .

و ـ يصاغ المعنى العام للوحدة بعد الأسئلة الجزئية السابقة ، ويطلب المدرس من بعض التلاميذ صوغ المعنى العام للوحدة في عبارة متماسكة مترابطة ، وفي الغالب يقدر التلاميذ على هذه الصياغة المطلوبة .

ز ـ الانتقال إلى وحدة أخرى ومعالجتها على هذا النحو حتى تنتهي القطعة .

وهنا يجب مراعاة ما يأتي :

- الربط بين الوحدات ؛ ويكون ذلك بمطالبة بعض التلاميذ أن يعرضوا معنى وحدتين متتاليتين في عبارة مترابطة .
- إذا كانت الوحدة ظاهرة السهولة فيمكن اختصار عمليات الشرح ومطالبة التلاميذ مباشرة بصوغ معناها العام .
- في الفرق المتقدمة يحسن الوقوف بالتلاميذ ، بعد صوغ المعنى عند بعض الكلمات أو العبارات الممتازة ليتذوقها أدبيًا .

٦- **تحليل القطعة :** إلى عناصرها الأساسية وأفكارها الرئيسية ، ويكون ذلك بتحديد الأجزاء التي تتكون منها القطعة ، وإذا وصل التلاميذ إلى وضع عناوين جزئية لعناصر القطعة ، كان ذلك مفيدًا .

٧- **قراءات أخرى للقطعة :** وفي هذه المرحلة ، نحرص على أن يجيد التلاميذ الإلقاء ، وأن يبدوا حماستهم ويزيدوا قدرتهم على تمثيل المعنى .

٨- **مناقشة عامة في معنى القطعة :** ولا يتقيد المدرس بترتيب معاني القطعة ، بل يجعلها مناقشة حرة مطلقة .

٩- **تحفيظ القطعة أو جزء منها :** وذلك في الفرق الصغيرة ، أي صفوف المرحلة الابتدائية إذا اتسع الوقت .

د ـ العوامل التي تيسر الحفظ :

يتفاوت التلاميذ في القدرة على الحفظ بتفاوت استعدادهم ، وقد وجد أن سهولة الحفظ ترتبط بأسس ؛ أهمها :

١- أن التكرار يسهل الحفظ ، ويعين عليه .

٢- أن الكلام المفهوم أسهل وأسرع في الحفظ من الكلام المبهم أو المعقد ؛ ولهذا كان من الخطأ تكليف التلاميذ حفظ شيء قبل أن يفهموا معناه .

٣- أن حفظ الشيء المحبب الشائق أسهل من حفظ شيء ينكره السمع وتنفر منه النفس ويجافي الميل .

٤- أن ما يصل إلى الذهن بأكثر من حاسة يكون حفظه أسهل من أن يصل إليه بحاسة واحدة ، ولهذا كانت رؤية القطعة وسماعها مما يساعد على الحفظ .

٥- أن حفظ الشعر والنثر المسجوع أسهل من حفظ الكلام النثري المرسل .

٦- أن القطع النثرية ذات الألفاظ المنسجمة والعبارات المتآلفة المترابطة أسهل حفظًا من القطع ذات الأفكار المضطربة والعبارات المفككة الأساليب المعقدة بكثرة ما فيها من مواطن التأخير والتقديم والاعتراض ونحو ذلك .

هـ ـ طرق الحفظ :

للحفظ طرق كثيرة ، وليس من الحكمة أخذ التلاميذ جميعًا بطريقة واحدة . وفيما يلي أشهر طرق الحفظ :

١- طريقة الكل :

وسيلتها أن يحاول التلميذ حفظ القطعة كلها وحدة متكاملة ؛ وذلك بأن يكررها مرات كثيرة في فترة واحدة أو في فترات متعاقبة حتى يحفظها .

وتمتاز هذه الطريقة بأنها تؤدي إلى تثبيت القطعة في الذهن مترابطة متآلفة ، وتمتاز كذلك بأن التلميذ في حال استذكارها أو إلقائها يظل محتفظًا بتآلفها . ومن الممكن اتباع هذه الطريقة إذا كانت القطعة سهلة قصيرة واضحة المعاني .

ومن عيوب هذه الطريقة :

أ- أنها صعبة في بعض الحالات ؛ كأن تكون القطعة طويلة ، فلا سبيل إلى حفظها بهذه الطريقة، أو تكون أجزاؤها مختلفة في الصعوبة أو السهولة أو يكون التلاميذ صغارا .

ب ـ أن توزيع الانتباه بين الأجزاء بهذه الطريقة يكون عادة متساويًا ، بالرغم من تفاوت صعوبة أجزائها ، مما يتطلب تفاوتًا في توزيع مجهود الدراسة .

٢- طريقة التجزئة :

وهي حفظ القطعة بيتًا بيتًا أو بيتين أو جملة جملة في النثر ، وهذه الطريقة أفضل من الطريقة السابقة إذا كانت القطعة صعبة أو طويلة ، ومقياس الصعوبة والطول هو قدرة التلاميذ .

ولعل من مزايا هذه الطريقة أنها تمكن التلميذ من الإحساس بالتقدم نحو هدفه ؛ وبالتالي تزيد من ثقته بنفسه وتشجيعه على المثابرة .

ولكن من عيوبها :

أ- أن الأجزاء الأولى من القطعة سيكون نصيبها من العناية أكثر من غيرها ، وأن الأجزاء الأخيرة سيقل نصيبها من النشاط والانتباه .

ب ـ أن استذكار القطعة ومراجعتها ، سيكون صعبًا ومعرضًا للخطأ في الربط بين الأجزاء .

٣- طريقة الجمع بين الكل والتجزئة :

ولها حالتان :

أ- يبدأ التلميذ بحفظ القطعة جزءًا جزءًا ، من دون أن يربط كل جزء بما قبله أو بما بعده ، ثم يعود إلى هذا الربط ، فيصل إلى حفظ القطعة ، فالاتصال في هذه الحالة من الجزء إلى الكل .

ب ـ أن يحاول التلميذ حفظ القطعة كلها من مبدئها على حسب طريقة الكل ، ثم يعود إلى بعض الأجزاء الصعبة ، فيؤثرها بمزيد من العناية والتكرار ، وحتى في هذه الحالة ينتقل التلميذ من الكل إلى الجزء .

ويجب أن يكون المعنى هو أساس التقسيم ، فيكون كل قسم وحدة معنوية بقدر ما يمكن .

٤- طريقة المحو التدريجي :

وهي طريقة تشوق التلاميذ ، وتثير حماستهم ونشاطهم ، وفيها حث على التفكير وحصر الانتباه وإثارة المنافسة بين التلاميذ ، وطبيعي أنها لا تُتَّبع إلا إذا كانت القطعة معروضة على سبورة إضافية .

ولهذه الطريقة عدة طرق فرعية ، أشهرها :

أ- طريقة المحو من الكل :

وهي أنه بعد الفراغ من معالجة القطعة قراءةً وفهمًا وتذوقًا ، يأخذ المدرس في محو بعض الكلمات أو الجمل التي يسهل على التلاميذ معرفتها مستعينين بالسياق أو القافية ولا يتقيد المدرس في هذا المحو بترتيب الأبيات ، بل له أن يبدأ المحو من الأجزاء الأخيرة مثلاً ، ويحسن أن يؤخر محو أوائل الأبيات ؛ لأنها أصعب حفظا من غيرها .

ب ــ طريقة المحو من الجزء :

وهي كالطريقة السابقة ، ولكن المحو يكون مقصورًا على جزء معين ، مثل البيتين الأول والثاني ، ثم ينتقل إلى محو ما بعدهما .

وتمتاز طريقة المحو من الكل بأن انتباه التلاميذ يكون انتباهًا عامًا شاملاً جميع أجزاء القطعة على السواء ، أما في طريقة المحو من الجزء ، فسيكون انتباههم مقصورًا على جزء محدد ، وكذلك في حالة المحو من الكل ، يكون التلاميذ في شوق وترقب واسعين لمعرفة ما سيمحوه المدرس من أجزاء القطعة .

٤٢٧

و ـ ما يُراعَى عند الحفظ :

أثبتت التجارب النفسية بعض النتائج التي يجدر بنا الانتفاع بها في عملية الحفظ ـ عند الحفظ بإحدى الطرق السابقة ماعدا طريقة المحو التدريجي ـ فنحن نتبع طريقة التوزيع الزمني أي تكرار القطعة أو أجزائها إذا كانت القطعة طويلة في فترات متعاقبة بدلاً من حفظها في جلسة واحدة بالطريقة المسماة « طريقة التجميع » ؛ فمثلاً إذا كانت القطعة تحفظ بعد تكرارها عشرين مرة ، فمن الخير أن تكرر عشر مرات في فترتين ، أو خمس مرات في أربع فترات ، أو أربع مرات ، في خمس مرات ، ويجب ألا يفصل بين الفترتين بأكثر من يومين .

وسبب تفضيل طريقة التوزيع الزمني :

١- أن التوزيع يقلل من التعب ، ويجنب النفس الملل والسآمة ، ويحصر الانتباه طول هذه المرات المحدودة من التكرار .

٢- أن مرور زمن بين الفترتين يساعد على استقرار المعاني والألفاظ الجديدة في نفس التلميذ ، كما يساعد على اتصال الألفاظ الجديدة ، بالألفاظ القديمة ؛ وبهذا تنمو الثروة اللغوية لدى التلميذ نمواً مطردًا .

٣- أن التلميذ يمكنه فيما بين فترات التكرار ، أن يتجنب الأخطاء التي عوَّقَت حفظه في الفترات السابقة .

رابعا : المسرحيات :

أ- أهمية المسرحيات في تعليم اللغة :

وهذا لون من الإنتاج الأدبي فيه خصائص الرواية ومميزاتها ؛ ولكنها رواية للمسرح تُعدُّ إعدادًا خاصًا للتمثيل المسرحي ، فهي تمتاز بمراعاة الحركة واعتمادها على ما يقوم به الممثلون فوق المسرح ، ويتوقف نجاح المسرحية

على دور الممثلين ، ومع هذا فهي وصف أدبي يعالج مشكلات الناس ، وينمي مشاعرهم وإحساساتهم .

ويميل الأطفال عادة إلى الإفصاح عن أفكارهم ، والتعبير عن مشاعرهم ليس باللغة الكلامية وحدها بل بوسيلة الأداء التمثيلي - أيضًا - عن طريق الإيحاء والإشارة والعمل والحركة .

والمسرحيات ، بطبيعتها مصدر متعة للأطفال ، سواء أكانت شعرًا أم نثرًا أم مزيجًا منهما ؛ لأنها تقتضي منهم حركةً ونشاطًا وتمثيلاً لشخصيات مختلفة .

والأطفال عادة يقومون بالتمثيل ؛ لأنه نوع من المحاكاة والتقليد ، فهم يولعون به ولعًا شديدًا .

وفيما يلي تفصيل لأهمية المسرحيات في تعلم اللغة :

١- أنها وسيلة صالحة مجدية في تدريب ألسنة التلاميذ على التعبير السليم وإجادة الكلام وتنمية ثروتهم اللغوية في الألفاظ والأساليب ، والنهوض بأذواقهم الأدبية والفنية ، والكشف عن ذوي المواهب منهم وتوجيههم واستغلال استعداداتهم .

٢- أنها من خير العوامل في تعويد التلاميذ على فن الإلقاء والتمثيل وإتقان التعبير ، والإقدام في العمل ، والثقة بالنفس ، والاندماج في مجال الحياة وغمار المجتمع .

٣- أنها تبعث فيهم روح المرح والنشاط ، وتشوقهم لأداء واجبهم ، وتحبب إليهم الحياة المدرسية ، وتخلع على أعمالهم فيها روحًا جديدةً تبعد عنهم الحياة الخاملة التي لا تتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة .

٤- أنها من العوامل المهمة في تثقيفهم وتثبيت المعلومات والحقائق في عقولهم ؛ لأن أثر المسرحيات والتمثيل في إدراكها أعمق وأبقى من آثار أساليب الشرح والتسميع العادي ، كما أن التلاميذ يكونون في حالة تلبية واستجابة ، تجعلهم أشد شوقًا وأعظم انتباهًا وإقبالاً على ما يمارسونه .

٤٢٩

٥- أنها وسيلة لتهذيب النفوس وتربية الوجدان وتنمية الاتجاهات الاجتماعية والقيم وكسب المهارة ، ومنزلة التمثيل في ذلك كمنزلة سائر الفنون الجميلة ، فهي دراسة وتربية وفن ، والتربية الحديثة تهتم بتنمية الشخصية ككل ؛ أي تنمية الجوانب المعرفية والجوانب الانفعالية .

٦- أنها تهيئ للتلاميذ فرصًا ممتعةً وجوًا بديعًا لدراسة وحدة أدبية وتاريخية واجتماعية يعنون بإعدادها وحسن إخراجها ، ويجعلون منها صورًا حقيقيةً نابضةً ابتغاء زملائهم وإشباعًا لميولهم ، وأمثال تلك المسرحيات المنتزعة من الحياة الواقعية والمشتقة من تجاربها من خير الوسائل المحققة للأهداف التربوية ، التي ترمي إليها المدرسة الحديثة في تعليم تلاميذها .

٧- مزاولة التلاميذ لتمثيل المسرحيات ، يخلع على روح المدرسة وجودها طابعًا ظريفًا عندما تتاح الفرصة للتلاميذ بمزاولة هذا النشاط على مرأى من آبائهم وأمهاتهم وأساتذتهم في المناسبات المختلفة ، ولهذا الاتجاه أثر بالغ في نفوس التلاميذ وأهليهم وإثارة اهتمامهم بأعمال المدرسة ونشاطهم التربوي فضلاً عما يستوجب ذلك من اعتزاز التلاميذ بمدرستهم .

٨- وفضلاً عن ذلك ؛ فإن التمثيل في حد ذاته عامل من عوامل التسلية اللطيفة والسمر الممتع وكسب المهارات المتنوعة .

ب- اختيارها واستغلال المناسبات في تدريسها :

ينبغي في اختيار المسرحيات لتلاميذ الفصل الواحد مراعاة ما يأتي :

١- مناسبتها لقدراتهم وخبراتهم من حيث لغتها وأفكارها وموضوعها وتنوعها بين النظم والنثر ، وأن تكون قصيرة الجمل إذا اختيرت نثرًا وأن تكون من البحور الخفيفة إذا كانت شعرًا ، وأن تكون خالية من

التصنُّع والإفراط في العاطفة ، وأن تكون شخصياتها ومشاهدها مما يثير حماسة التلاميذ لها ويدعو إلى إقبالهم عليها .

٢- يحسن أن تكون المسرحية ذات صلة وثيقة بما يدرسونه في المطالعة والقصص والتاريخ والأدب ؛ لأنها حينئذ تسد حاجاتهم ، فيسهل عليهم الانسجام في جوها والاندماج في حوادثها وأشخاصها .

٣- أن تكون وفق الاعتبارات التي تُراعَى في اختيار قطع المحفوظات لتلاميذ هذه المرحلة الابتدائية ؛ فالواجب أن تكون المسرحية من وسائل تقدمهم اللغوي وتنمية معلوماتهم وتجاربهم وزيادة قدراتهم وخبراتهم ، فلا يكون متعمدًا في وضعها وإنشائها وصياغتها الهبوط إلى مستوى أقل من مستواهم ، أو في مستوى يطابق ذلك المستوى تمام المطابقة ، وإنما ينبغي أن يكون منسوبها اللغوي والمعنوي والثقافي أعلى قليلاً مما هم عليه ؛ بحيث يغني إدراكها قدراتهم ، ولا يستعصي التمرس بها على خبراتهم .

٤- أن تكون المسرحية خالية من مساوئ التصنُّع والإغراق في العاطفة ، وأن تكون شخصياتها مثيرةً لشوق التلاميذ ، وأن تكون مواقفها مما يفسح المجال لعقولهم ومناقشاتهم ، وأن تكون في أسلوبها وتعبيرها جامعة بين السهولة والقوة .

ويجب أن يكون مفهومًا لدى المدرس والتلاميذ أن تمثيل المسرحية يحتاج إلى بذل العناية في إعدادها وإخراج وتنظيم القيام بأدوارها ؛ حتى لا تصبح عند إلقائها والقيام بها نوعًا من القراءة الصامتة يقوم بها عدد قليل من التلاميذ ؛ فتُقابَل من زملائهم الكثيرين بالزهد فيها والانصراف عن سماعها ، فعلى المدرس أن يستهدف في اختيار المسرحية وتمثيلها الجو الذي يبعث على النشاط والمرح والاهتمام .

وقد أصبحت المكتبة العربية غنية بما أُلِّفَ من المسرحيات الممتازة والقصص الأدبية الجديدة ، التي يمكن تحويلها إلى تمثيليات ، ويمكن استغلال هذه المسرحيات وتلك القصص والاستفادة منها في التمثيل .

وينبغي أن يراعي المدرس في تدريس المسرحيات وتمثيلها انتهاز المناسبات التي ترتبط بها ، على نحو ما يتبع في دروس الأناشيد والمحفوظات مما سبق به التفصيل والبيان . . . كالمناسبات الدينية والوطنية والقومية والاجتماعية والظاهرات الطبيعية ، وما يتصل بألوان النشاط في داخل المدرسة وخارجها .

جـ ـ إعدادها وطريقة تدريسها وتمثيلها وتدريب التلاميذ عليها :

إن الاقتصار على مجرد قراءة المسرحية في الفصل ليس بكاف ، ولا يستحسن ، بل إن المسرحية ـ مهما تكن سهلة وميسورة ـ لابد من مراعاة إعدادها ، بقراءتها قراءة حية فيها روح التمثيل ، ودراسة الشخصيات ، وفهم حركاتهم ومواقفهم ، ونقد موضوع التمثيلية ومناقشته ، وإبداء الملاحظات على التمثيل .

هذا ، ويمكن أن تسير طريقة التدريس في الخطوات التالية :

١- اختيار المسرحية المناسبة ، وقد يشترك المدرس والتلاميذ في هذا الاختيار .

٢- التمهيد لدراستها بمناقشة عامة ، تدور حول المناسبة التي تتصل بها أو بموضوعها .

٣- يقرؤها المدرس قراءةً نموذجيةً حيةً فيها روح التمثيل .

٤- دراسة شخصياتها وتعرُّف طباعهم وصفاتهم وفهم أدوارهم التي يقومون بها .

٥- مناقشة أفكارها وحوادثها وهدفها مناقشةً تفصيليةً ؛ حتى يتمكن التلاميذ من الإلمام بها ونقد موضوعها والوقوف على النواحي الجمالية فيها من حيث التعبير والتفكير .

٦- محاكاة التلاميذ للمدرس في قراءتها حتى يتقنوها .

٧- توزيع الأدوار على التلاميذ الذين سيقومون بالتمثيل ، وحفظهم لها ، وممارستهم أداءها ، والقيام بها تحت إشراف المدرس وتوجيهه وعلى مشهد من سائر زملائهم في المكان المعد لذلك وبالثياب المسرحية .

٨- إبداء الملاحظات على تمثيل التلاميذ لإصلاح أخطائهم في مواقفهم وفي أدائهم التعبيري اللغوي والحركي ، ويجب ألا يكون المدرس مسرفًا في نقده حتى لا يؤثر على ثقة التلاميذ بأنفسهم ، ولا سيما من كانوا ذوي حساسية مرهفة .

٩- ممارسة التمثيل بعد ذلك على أساس من الجودة والإتقان ، مع إعطاء كل تلميذ الفرصة لإبراز شخصيته وتحقيق فرديته في التمثيل .

* * *

(٣٧)

كفايات معلم المرحلة الابتدائية بدول الخليج

مقدمة :

يمثل التعليم الابتدائي بداية السلم التعليمي في معظم البلاد العربية ، وبمقدار النجاح في تحقيق أهدافه تكون فعالية ما يلي هذه المرحلة من مراحل، فالمرحلة الابتدائية تهدف بالدرجة الأولى إلى تمكين التلميذ من السيطرة على المهارات الأساسية التي تمكنه من النجاح في الدراسة ، وبخاصة مهارات اللغة ، الاستماع والحديث والقراءة والكتابة ، كذلك فإن المرحلة الابتدائية تمكن التلميذ من السيطرة على المفاهيم الأساسية في مجالات العلوم، والبيئة ، والصحة ، والدراسات الاجتماعية ، والرياضيات ؛ أي أن وظيفة المرحلة الابتدائية تتمثل في أمرين أساسيين هما :

١- السيطرة على المهارات الأساسية للغة ، وهي تمثل أداة الدراسة بالنسبة للتلميذ ، والنجاح في السيطرة على هذه الأداة معناه نجاح المدرسة في تحقيق أهم مهمة من مهامها .

٢- السيطرة على المفاهيم الأساسية في مجالات العلوم المختلفة ، وبصفة خاصة في العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات ، وترتبط هذه المفاهيم والسيطرة عليها بتمكن التلميذ من القدرات اللغوية المختلفة المتمثلة في مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة .

ويتطلب تحقيق هذين الهدفين الأساسيين وجود مجموعة من المدخلات ، من أهمها : بيئة مدرسية مساعدة ، وإدارة مدرسية واعية ، ومدرسون أكفاء ،

ومواد تعليمية مناسبة ... إلخ . ولعل أخطر بل وأهم هذه العوامل أو المدخلات جميعًا المدرس الكفء .

والمعلم الكفء محصلة لمجموعة من الأبعاد التي تجتمع سويًا لإعداد هذا المعلم ؛ وهي : البعد التخصصي ، والبعد المهني ، والبعد الثقافي العام ، والبعد الشخصي الذي يتمثل في الجوانب النفسية والفكرية والاجتماعية .

وقد مر إعداد المعلم بعدة مراحل ، فاعتمد في فترة من الفترات على المقررات المنفصلة ، واعتمد في فترة لاحقة على مجموعة من المناهج المتكاملة أو المتتابعة ، واعتمد منذ ستينيات هذا القرن على ما يسمى بإعداد المعلم المعتمد على الكفايات .

كذلك فإن إعداد معلم المرحلة الابتدائية يختلف من دولة إلى أخرى ، فتنظر كثير من الدول إلى معلم المرحلة الابتدائية على أنه المعلم الأولى بالرعاية والعناية ؛ وهو لذلك ينبغي أن يُهتَم بإعداده على المستوى الجامعي ، بل أحيانًا يتطلب أن يحصل على درجات علمية أكثر من الليسانس أو البكالوريوس ، وهذه النظرة تتفق منطقيًا مع ما سبق أن أشرنا إليه من أن مرحلة التعليم الابتدائي تعتبر المرحلة الأساسية التي تُبنَى عليها ما يليها من مراحل ، والنجاح فيها يؤدي إلى النجاح في المراحل التالية ، والعكس بالعكس . ويرى آخرون أن معلم المرحلة الابتدائية إنما هو معلم للصغار ، وتعليم الصغار لا يتطلب كفايات علمية أو تربوية عالية ، ولذا يكتفي بإعداده في معاهد أو مدارس المعلمين التي تساوي تقريبًا المدرسة الثانوية العامة .

كذلك يختلف الموقف في تأهيل معلم المرحلة الابتدائية وفي قيامه بتدريس مادة واحدة أو أكثر من مادة (مدرس فصل) ، فبينما ترى بعض الدول أنه ينبغي أن يتخصص معلم المرحلة الابتدائية في تعليم مادة دراسية واحدة ، ترى بعض الدول الأخرى أنه يمكن لمعلم المرحلة الابتدائية أن يقوم بتدريس أكثر من مادة ، وبصفة خاصة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية .

كذلك هناك بعض الدول التي تقدم العلوم المختلفة من خلال اللغة ؛ أي يتركز المنهج كله في المدرسة الابتدائية حول تعليم اللغة ؛ أي أن يقوم مدرس اللغة بتعليم فنون اللغة ، وبتعليم العلوم المختلفة من خلال هذه الفنون، ولا تخصص كتب للعلوم أو الرياضيات أو الدراسات الاجتماعية إلا في نهاية المرحلة أو في الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية .

من العرض السابق نرى أن هناك كثيراً من القضايا والمسائل التي ينبغي أن تُنَاقَش بالنسبة للتعليم الابتدائي ، وبالنسبة لإعداد معلم هذا النوع من التعليم ، ومن هذه المسائل :

١- أهداف التعليم الابتدائي .

٢- إعداد معلم التعليم الابتدائي :

- المستوى الجامعي .
- المستوى دون الجامعي .

٣- نوع برنامج إعداد المعلم :

- مواد دراسية منفصلة .
- مواد متتابعة .

٤- كفايات معلم المرحلة الابتدائية :

- كفايات علمية .
- كفايات مهنية .

٥- اللغة والمنهج .

٦- تدريب المعلم وتنمية كفاياته .

٧- تقويم أداء المعلم تقويمًا علميًا .

ونقترح في هذا الصدد أن تتضمن الورقة الأساسية للتدريب على كفايات معلمي المرحلة الابتدائية النقاط التالية :

١- أهداف التعليم الابتدائي .

٢- صور إعداد معلم المرحلة الابتدائية .

٣- كفايات معلم المرحلة الابتدائية .

٤- تقويم أداء المعلم .

٥- مصادر اشتقاق الكفايات .

٦- تدريب المعلمين .

ونقترح أن يتم إعداد «استبانة» توجه إلى المسئولين عن التعليم الابتدائي في دول الخليج لجمع بيانات مختلفة عن التعليم الابتدائي فيما يتعلق بالعناصر الستة السابقة ، تمهيدًا للإفادة من هذه المعلومات في إعداد ورقة عن كفايات معلم المرحلة الابتدائية .

وفيما يلي بيان ذلك .

أولا : أهداف التعليم الابتدائي :

يهدف التعليم الابتدائي عامة إلى تنمية المعلمين تنميةً شاملةً متكاملةً ومتوازنةً ، تشمل ما يلي :

١- الجانب الروحي والقومي ؛ وذلك من خلال المقررات الدراسية التي تدعم القيم الدينية الإسلامية ، والقيم الوطنية والسلوكية . إن هذه الأساسيات من المقومات المهمة في بناء شخصية المواطن ، وتكوين اتجاهاته نحو نفسه والآخرين ، ونحو دينه ووطنه ، ونحو الإنسانية جميعها .

٢- الجانب العلمي ؛ وذلك من خلال المقررات التي تزود التلاميذ بالقدر المناسب من المعارف الرياضية والعلوم وتطبيقاتها العملية ، وبما يرتبط بذلك من بث وتنمية الاتجاه العلمي ، باعتبار أن العلم وتطبيقاته أداة أساسية لتطوير مختلف نواحي الحياة في عصر العلم والتكنولوجيا.

٣- الجانب الصحي والبدني ؛ وذلك من خلال مقررات أو أنشطة يتعرف فيها التلميذ أجزاء جسمه ، وكيف تعمل ، ويتعرف كذلك الغذاء

الصحي ، ومن خلال أنشطة أو مقررات يدرس فيها التلميذ مختلف الكائنات الحية ، الميكروبات والطفيليات ، بغية معرفة الإفادة منها والوقاية من شرها ، والحد من أضرارها ، كما ينبغي أن تتضمن هذه المقررات الخاصة بالتربية الصحية والبدنية حديثًا عن الماء والهواء وكل ما حول التلميذ في بيئته المحلية والعربية ، وفي هذا البعد لابد من الممارسات الرياضية البدنية وتنمية الهوايات المختلفة لممارسة الرياضة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو حماية الجسم والعقل مما يتلفهما أو يدمرهما .

٤- الجانب الاجتماعي ؛ ونعني به خبرات التواصل ومهاراته ؛ وذلك من خلال مقررات ومناهج اللغة العربية التي تزداد أهميتها في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، وقد أكدت دراسات كثيرة على أن تنمية مهارات التواصل اللغوي (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة) هي المهمة الرئيسة للمرحلة الابتدائية ، وإذا فشلت المدرسة في تنمية هذه المهارات فقد فشلت في أخطر مهامها ؛ لأن المهارات اللغوية ليست ـ فقط ـ وسيلة لتنمية الفرد عقليًا وجسميًا وروحيًا ؛ بل هي الوسيلة الوحيدة لتنمية مهارات الدراسة للمواد الدراسية الأخرى ، إذ بدون مهارات اللغة لا يستطيع التلميذ تحصيل المواد الدراسية الأخرى ، وفي كثير من أنظمة التعليم في العالم تقدم المواد الدراسية المختلفة من خلال دروس اللغة ، وبصفة خاصة دروس القراءة ، باعتبار أن اللغة وعاء الثقافة العلمية وغيرها من جوانب الثقافة ؛ ولذلك تُعطَي دروس اللغة ما يزيد أحيانًا عن ثلث الوقت المخصص لجميع المواد في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بصفة خاصة .

٥- جانب العمل ، باعتبار أن العمل الإنساني هو المصدر الأساسي لحياة الانسان وتطوير المجتمعات الإنسانية ، وبوصفه سبيلاً لا محيص عنه

لصنع التقدم والرخاء ، فضلاً عن كون العمل مختبراً للأفكار ، ومنبعًا للمعارف ، ويتحقق ذلك من خلال شمول المقررات الدراسية مجالات عملية تتفق مع ظروف البيئة ومعطياتها ، فهناك المجال الزراعي ، والمجال التجاري ، والمجال الصناعي ، ومجال الاقتصاد المنزلي ، وتُعطَى هذه المجالات في بعض الأنظمة حوالي ١٢٪ من الوقت المخصص للمرحلة الابتدائية ، وينبغي أن يُراعَى في بناء الأنشطة العملية ارتباطها بما يدرسه التلميذ في المواد الدراسية الأكاديمية ، كما ينبغي أن يُراعَى في بنائها تهيئة الفرص للتلاميذ كي ينموا المهارات وخبرات العمل القابلة للاستخدام والتوظيف في مواقف الحياة . إن هذا النوع من النشاط وظيفته الأساسية الكشف عن ميول التلاميذ ومهاراتهم وقدراتهم الخاصة وتنميتها ؛ مما يساعد في نهاية مرحلة التعليم الأساسي على توجيههم بعد تخرجهم إما إلى حياة العمل أو إلى مواصلة دراستهم في المرحلة التالية من السلم التعليمي .

٦- الجانب الفني والترويحي ، ويتحقق ذلك من المجالات والأنشطة الفنية، كالرسم والموسيقى ، والمسرح ، . . . إلخ . ووظيفة هذا الجانب تنمية الاتجاه نحو قبول الحياة ، والاستمتاع بها ، والرضا عنها ، وملئها بالمسرات ، وقضاء وقت الفراغ ، وكذلك تنمية مواهب المبدعين من التلاميذ في المجالات الفنية المختلفة .

هذه هي أهداف مرحلة التعليم الابتدائي كما يراها الخبراء ، وبالرجوع إلى الإجابات التي وردت إلينا من السادة الخبراء في مجال التعليم الابتدائي بدول الخليج على الاستبانة التي وُجِّهت إليهم من مكتب التربية العربي لدول الخليج نرى أن الأهداف التي ذكرها السادة المدراء تتفق إلى حد كبير مع الأهداف التي ذكرها الخبراء ، فيما عدا مجالين ، هما : مجال التربية الفنية ، والمجال العلمي ، فلم يُشَر إليهما كثيراً فيما ذكر الخبراء من إجابات ، وربما يعود هذا إلى أن

هذين المجالين قد لا يُنالان عناية واضحة في بعض الدول أو أنهما مجالان سهلان في بعض الدول الأخرى .

وعلى الرغم من ذلك فقد ذكر بعض السادة المدراء هذين الجانبين ، وأكدوا عليهما ، ونعطي هنا نموذجًا لإجابة أحد السادة المدراء من دولة البجرين :

١- إكساب الطفل المفاهيم والمبادئ الأساسية التي تعينه على ترسيخ العقيدة الإسلامية .

٢- تنمية الشعور بالانتماء والولاء للوطن والعروبة والإسلام .

٣- تنمية الاعتزاز لدى الطفل بأمته العربية والإسلامية .

٤- إكساب الطفل مهارات وعادات صحية سليمة .

٥- إكساب الطفل المهارات الاجتماعية ليكون عضواً نافعًا في المجتمع .

٦- تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل واحترام الآخرين .

٧- تنمية الذوق الجمالي لدى الطفل .

٨- تعويد الطفل على التكيف الاجتماعي والشخصي .

٩- تنمية التفكير العلمي لدى الطفل ، وتدريبه على الابتكار لمواجهة الانفجار المعرفي .

والملاحظ على هذه الأهداف التي ذكرها أحد مدراء المدارس بالبحرين أنها شاملة لما قاله الخبراء ، وأنها اشتملت على تكوين الذوق الفني ، ويكون ذلك بالطبع من خلال الموسيقى والرسم . . . إلخ ، وأنها اشتملت أيضا على تكوين العادات الصحية السليمة ، وهذان الأمران أُغفِلا في إجابة كثير من المدراء في دول الخليج الأخرى .

ثانيا : صور إعداد معلم المرحلة الابتدائية :

المعلم ـ بحق ـ ركيزة العملية التربوية والتعليمية ، وهو دعامة الإصلاح التعليمي ، ومعاهد وكليات إعداد المعلمين هي في الواقع نقطة الارتكاز في

كل حركة تطوير بعيد المدى أو قصير المدى ؛ وذلك لأن فلسفة التعليم ، والخطط الدراسية ، والمناهج ، والكتب ، والأدوات والوسائل التعليمية ، والمباني المدرسية بلغت ما بلغت من الأهمية ترجع فعاليتها في نهاية الأمر إلى المعلم وتتوقف عليه ، بل إن توافر المعلم الكفء يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون موجودًا من النقص في تلك العناصر .

والتعليم الابتدائي ـ بصفة خاصة ـ يحتاج إلى معلمين أكفاء قادرين على التعامل مع الأطفال في هذه السن الصغيرة ، وتهيئة المناخ المناسب لعملية التعلم .

ويتطلب الوضع الأمثل لإعداد مثل هذا المعلم أن يُعدّ في معاهد وكليات على المستوى الجامعي ؛ بحيث تتوافر في هذه الكليات والمعاهد برامج فعالة متكاملة ومتوازنة ، تعمل كلها على إعداد المعلم الكفء الذي يتميز بقدرة واضحة في مجال تخصصه ، وبقدرة متميزة في إعداد الوسط التعليمي الذي يتعلم فيه التلاميذ ، وبسعة أفق وثقافة تسمح له بأن يعالج كل ما يعن للطلاب من أسئلة ومناقشات عديدة ، علاوة على شخصية متزنة ، صبورة متسامحة ، ومحبة للتلاميذ ومحبة للمهنة ، وذات مظهر مناسب محترم يدعو التلاميذ إلى النظر إليه على أنه قدوة ونموذج سواء في المعرفة أو في السلوك أو في معالجة القضايا المختلفة .

لقد بدأت غالبية دول العالم في الشرق والغرب في تعديل وتطوير نظم إعداد المعلم تمشيًا مع الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المرحلة الابتدائية على المستوى الجامعي ، لقد أصبحت النظم المطورة لإعداد المعلم في هذه الدول أحد المعالم البارزة لنظمها التعليمية في الوقت الحالي .

لقد كان إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كثير من البلاد العربية يعتمد على معاهد المعلمين والمعلمات أو مدارس المعلمين والمعلمات (ثلاث سنوات بعد المرحلة الإعدادية أو خمس سنوات بعدها) ويعتمد في بعض

الأحيان على معاهد تقبل الطلاب بعد إتمام المدرسة الثانوية ، ويقضون فيها عامين يتخصصون في تدريس بعض المواد ، كاللغة العربية أو الإنجليزية .

لكن في عصر تزايد المعلومات تبين أن الإعداد في معاهد المعلمين أو مدارس المعلمين لم يعد كافيًا لا من الناحية الأكاديمية ولا من الناحية التربوية والثقافية ، واتجِه إلى إعداد معلم المرحلة الابتدائية في الكليات الجامعية أو من خلال انتظام المعلمين في برامج تعدهم للحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس في مجالات العلوم المختلفة ، ففي المملكة العربية السعودية نجد أن كليات المعلمين والمعلمات (نظام السنوات الأربع بعد الثانوية) التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات تستهدف إعداد معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ، بينما كليات التربية التابعة للجامعات تستهدف ضمن ما تستهدف إعداد معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية علاوة على أن السعودية تعمل على تدريب المدرسين في أثناء الخدمة لرفع مستواهم وزيادة خبراتهم المهنية ، واطلاعهم على كل جديد في الميادين التربوية المختلفة .

كذلك تقوم البحرين بإعداد معلمي المرحلة الابتدائية بكلية التربية ، علاوة على برنامج دبلوم التعليم الابتدائي الذي تعده إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم ، وتقدمه لمعلمي الصفوف الثلاثة العليا من حملة الثانوية العامة والتأهيل التربوي ، ومدة برنامج دبلوم التعليم الابتدائي ٣١٨ ساعة تدريسية ، ويتكون البرنامج من الدورة التمهيدية والدورة الأساسية والدورة العملية .

وإذا انتقلنا من بعض الدول العربية إلى نظام إعداد المعلم للمرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة فإننا نرى أن فلسفة إعداد المعلم في معظم الولايات المتحدة يعتمد على مبدأ الكفايات الواجب توافرها فيمن يعمل بمهنة التعليم ، ويؤسس إعداد المعلم في ضوء ما ينبغي توافره من كفايات ، وترتبط هذه الكفايات غالبًا بثلاثة مجالات : مجال الثقافة العامة ، ومجال الثقافة الخاصة

(التخصص في مادة دراسية أو في ميدان معرفي معين) ، والمجال الثقافي المهني المتعلق بعملية التربية والتعليم .

ويتم إعداد معلمات الرياض والمدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية على المستوى الجامعي ، بل إن معظم الجامعات بنت مسئولية إعداد معلمات رياض الأطفال على مستوى الدرجة الجامعية الأولى أو على مستوى درجة الماجستير أو الدكتوراة ، ويصدق ذلك ـ أيضًا ـ على إعداد معلمات المرحلة الابتدائية ، أو المتوسطة ، أو الثانوية .

وبصفة عامة تتم عملية الإعداد خلال السنوات الأربع أو الخمس من خلال برنامج يؤكد على الإعداد العام لمدة عامين ، ثم المجال التخصصي والإعداد للمهنة .

علاوة على ذلك ، يعتبر التدريب والتأهيل في أثناء الخدمة في أمريكا إجباريًا ، وأحيانًا تتوقف زيادة المرتب على النجاح في البرامج التدريبية المتقدمة ، وتوجد برامج تدريبية بعضها قصير ، وبعضها طويل ، كما يمنح المعلمون أجازات دراسية بمرتب لمدة عام ، يلتحقون في أثنائها بالجامعات لدراسة بعض البرامج التي تعدها الجامعات خصيصًا لذلك . إن هناك ترابطًا كبيرًا بين إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة ؛ أي أن إعداد المعلم عملية مستمرة ، فتدريب المعلم في أثناء الخدمة يعتبر إعدادًا له لمواجهة المتغيرات المستجدة باستمرار .

ثالثا : كفايات معلم المرحلة الابتدائية :

يُعدُّ اتجاه إعداد المعلم على أساس الكفايات من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة ، وكانت بداية هذا الاتجاه في عام ١٩٦٩م ، حيث ظهر في دائرة المعارف الخاصة بالبحوث التربوية وفي بعض المقالات ، ويعني هذا الاتجاه في برامج إعداد المعلمين الانتقال من المعارف إلى التمكن من الأداء .

والكفايات مجموعة المعارف والمفاهيم والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتساعده على أداء عمله داخل الفصل أو خارجه بمستوى معين من التمكن ، يمكن قياسه بمعايير خاصة يُتفَّق عليها .

وقد ظهر هذا الاتجاه نتيجة عدة عوامل منها :

١- المحاسبية ، وتعني مسئولية المعلم مسئولية كاملة عن مستويات تحصيل تلاميذه وسلوكهم .

٢- الاتجاه في تقويم المعلم إلى نتائج ما يقوم به من عمل تربوي ، على اعتبار أن الأداء يعكس شخصية المعلم المتكاملة من معارف ومهارات واتجاهات . . . إلخ .

٣- تطور تكنولوجيا التعليم ، وما لها من دور في مجال إعداد المعلم وتدريبه ، وخاصة بعد أن أثبت البحث العلمي فعاليتها في تطوير أداء المعلم ، وذلك مثل المواد المبرمجة والحقائب التعليمية والمديولات وغيرها .

٤- حركة تحديد الأهداف بصورة إجرائية ، وانعكست على برامج إعداد المعلم في صورة تحديد الكفايات التي يمكن ملاحظتها وتقويم أداء المعلمين فيها في ضوء معايير الأداء المحدد .

٥- هذا علاوة على الاعتماد على التجريب الميداني في البحوث التربوية ، والاتجاه نحو تفريد التعليم ، والبحث في علاقات التأثير والتأثر بين النظرية والتطبيق ، وما يرتبط بذلك من تغذية راجعة ، وما كشفت عنه البحوث العلمية من قصور في برامج إعداد المعلمين .

ويعني هذا أن أنواع المعارف والمهارات والاتجاهات والقدرات التي تُتَوَقَّع أن تكون لدى المعلم قد حُدِّدت ، وأن المؤشرات المقبولة كدليل على تحقيق هذه النتائج قد أصبحت معروفة ومقبولة .

وقد كان لظهور اتجاه إعداد المعلم على أساس الكفايات تأثيره في إعداد برامج إعداد المعلم في كثير من كليات التربية بالجامعات المختلفة ، مثل : جامعة « الينوي » وجامعة « منيسوتا » . . . إلخ .

لقد تأثرت برامج إعداد المعلم بحركة الكفايات التعليمية ، حيث اتجهت إلى توجيه اهتمامها نحو تدريب الطلاب المعلمين على هذه الكفايات ، ويرى « هاوستون » أن حركة إعداد المعلم القائم على الكفايات هي جزء من الحركة الثقافية في المجتمع الأمريكي التي أكدت على فكرة المسئولية والحاجة إلى تحديد مواصفات المعلم الجيد ، في حين يرى كل من « كوبر وويبر » أن حركة المعلمين القائمة على الكفايات هي « برنامج يحدد عددا من الكفايات التي يتوقع الخبراء أن تظهر في سلوك الطالب المعلم ، ويتضمن هذا البرنامج المعايير التي يمكن اعتمادها في تقويم الكفايات لديه ، وتقع مسئولية الوصول إلى المستوى المتوقع لكل كفاية على عاتق الطالب المعلم نفسه .

هذا ، وتُستخدَم ثلاثة معايير لتحديد مستوى الطالب المعلم في الوصول إلى مستوى معين من الكفاية وتقويمها :

١- معايير خاصة بالمعرفة ، وتُستخدَم لتقويم المفاهيم العلمية والتربوية لدى الطالب المعلم .

٢- معايير خاصة بالأداء ، وتُستخدَم لتقويم نوع السلوك التعليمي لدى الطالب المعلم في أثناء التدريس .

٣- معايير خاصة بالنتائج ، وتُستخدَم في تحديد مدى فعالية الطالب المعلم في التدريس من خلال نواتج تعلم التلاميذ .

وتنطلق حركة التربية القائمة على الكفايات من المسلمات الآتية :

١- أن التعلم الفعّال يتحدد في ضوء الخصائص الرئيسة المرتبطة بأدوار المعلم ومهامه ، ونتيجة لهذه المسلمة اجتهد كثير من الباحثين في

هذا في القصة القصيرة ، أما في القصة الطويلة ، فيحسن مع الاعتبارات السابقة أن تقسم القصة بحسب مواقفها أو شخصياتها أو الأهداف التي ترمي إليها ، وتتم هذه القراءة خارج الفصل ، ولكن المناقشة فيها تتم في الفصل وبالطريقة التي أشير إليها من قبل ، وينبغي أن تتعلق الأسئلة ـ علاوة على المعلومات ـ بالمشكلات التي في القصة والمواقف المثيرة والعقدة والحل وهكذا .

ثانيا : الأناشيد :

المراد بالأناشيد تلك القطع الشعرية التي يتحرى في تأليفها السهولة وتنظم نظمًا خاصًا ، وتصلح للإلقاء الجمعي ، تستهدف غرضًا محددًا بارزًا .

وهي لون من ألوان الأدب شائق محبب ، ولهذه المحبة يغوص التلاميذ بها ويزيدون من ممارستهم لها وإقبالهم عليها ؛ لأن التلميذ يشارك زملاءه في إلقاء النشيد ، ويسهم في ذلك الصوت الجماعي القوي وما يزيد من شغف التلاميذ بهذه الأناشيد ، أنهم يؤدونها في أطيب أوقاتهم غالبًا .

أ- أهمية الأناشيد في تعلم اللغة :

وتحقق الأناشيد كثيرًا من الغايات التربوية واللغوية :

١- فهي وسيلة مجدية في علاج التلاميذ ، الذين يغلب عليهم الخجل والتردد ، ويتهيبون النطق منفردين .

٢- وهي من دوافع التلاميذ ؛ لأنها تبعث عندهم السرور ، وهي ذات أثر واضح في تجديد نشاطهم وتبديد كآبتهم لما فيها من تلحين عذب .

٣- وأثرها واضح في اكتساب التلاميذ الصفات النبيلة والمثل العليا .

٤- والأناشيد الملحنة للتلاميذ تؤدي إلى تجويد النطق ، وإخراج الحروف من مخارجها .

٥- والأناشيد من الوسائل الناجحة في تزويد التلاميذ باللغة السليمة تهذب لغتهم ويسمو أسلوبهم ويزداد الفهم عن طريقها للفصحى .

ب ـ أسس اختيار الأناشيد :

ينبغي أن يتوافر في تأليف الأناشيد أو اختيارها عدة أمور :

١- أن تتصل بمناسبات عامة وقومية أو وطنية أو دينية .

٢- أن ترضي حاجة من حاجات الأطفال ، لينشدوها في حياتهم الخاصة كأناشيد الألعاب والرحلات والحفلات .

٣- أن تساعد هذه الأناشيد في إحياء المواسم الخاصة والاحتفال بها في الأعياد .

٤- يحسن وضع أناشيد يتغنى بها على ألسنة أرباب الحرف ، كالصيادين والفلاحين والتجار والعمال ، لينشدها التلاميذ في تمثيلياتهم .

جـ ـ استغلال المناسبات في تدريسها :

الغرض الذي تقوم عليه دراسة الأناشيد هو إثارة العواطف ، ولا سيما العواطف القومية أو العواطف الدينية أو الاجتماعية ، فالأناشيد تعني بمخاطبة الوجدان ، ويحسن أن تحمل مضمونًا فكريًّا مناسبًا .

ومن أنواع الأناشيد التي تُختَار لتلاميذ المدارس الابتدائية الأناشيد الحماسية والعاطفية أو القومية أو الدينية والأناشيد الاجتماعية ؛ كأناشيد أرباب الحرف والصناعات ونشيد المدرسة ونشيد الكشافة وما شاكل ذلك .

ويجب أن يُراعَى عند تدريس هذه الألوان من الأناشيد استغلال المناسبات التي ترتبط بها ، فمثلاً ينتهز المدرس فرحة الأعياد القومية والعاطفية ، فيدرس الأطفال الأناشيد المتصلة بهذه الأحداث .

وفي مواسم جني القطن وحصاد القمح وغيرها ، يراعي المدرس استغلال أمثال هذه المناسبات في تدريس الأناشيد المتصلة بها .

كما يمكن استغلال الحفلات التي يقوم بها التلاميذ في مناسبات خاصة ، كاحتفالاتهم الرياضية أو الكشفية ، فيدرسهم الأناشيد التي تدور حول هذه المعاني .

١٣- يركز التقويم على الكفايات التعليمية كأساس لإعداد المعلمين ، وهذا يتطلب ضرورة توافر أدوات لتقويمها مع التأكيد في عملية التقويم على ما يلي :

أ- أن قدرة الطالب المعلم على تأدية العمل بكفاءة وفعالية هي المعيار الرئيس ، والدليل المقبول على نجاحه وليس مدى معرفته .

ب ـ يدفع الطالب إلى التنافس مع ذاته وصولاً إلى النجاح وتحقيقًا للمستوى المرغوب فيه .

جـ ـ توظيف مهارات التقويم الذاتي وتنميتها ؛ مما يتيح للمعلم الاستفادة من هذا الأسلوب في تحديد حاجاته التعليمية وتقويم نتائج جهوده لتلبية تلك الحاجات .

وعلى الرغم من الصفات والخصائص الرئيسة التي تميزت بها حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات إلا أنها لم تخل من نقد ، ولعل النقد الأساسي الموجه إليها جاء من الإنسانيين ، فهؤلاء يرون أن السلوكيين يقللون من قيمة التربية عندما يهملون تطوير الجانب الانفعالي لدى المعلمين ؛ لأن الأهداف الإنسانية لا يمكن صياغتها في عبارات سلوكية ؛ ومعنى ذلك أن المعلمين المتخرجين من برامج الإعداد القائمة على الكفايات التي تهمل السلوك التعليمي الإنساني ؛ مثل العطف والحنان وتقدير الآخرين ، يكونون من وجهة نظر الإنسانيين كالحرفيين أو العمال المهرة .

أما «برودي» فيعارض هذا الاتجاه على أسس فلسفية ، فيقول : إن هذه الحركة تُجزِّئ التعلم إلى أجزاء متعددة ، إذا وُضِعَت بعضها على بعض فإنها لن تساوي الكل . ويعتقد «برودي» بعدم وجود مجموعة من الكفايات الصحيحة المطلوبة من المعلم ؛ لأنه لم يتم بعد تحديد وصف كامل للمعلم الجيد .

ويوجه «برودي» نقداً آخر إلى هذا الاتجاه هو أن المعلمين المتخرجين من البرامج القائمة على الكفايات يحتمل أن يكون لديهم ضعف في الجانب النظري المتصل بالكفايات التعليمية ، ومن المعروف أن المعلومات النظرية المتصلة بمهنة ما هي التي تميز بين المهنيين والفنيين .

وعلى المستوى العربي اهتمت المؤتمرات العربية بإعداد وتدريب المعلم في أثناء الخدمة على أساس الكفايات ، وظهر ذلك في حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة التي انعقدت في البحرين عام ١٩٧٥م .

وقد أوصت هذه الحلقة بضرورة العناية بالتدريب وتحويل النظريات والأسس العلمية إلى كفايات تعليمية يظهر أثرها في أداء المعلم .

ويهدف هذا الأمر إلى بيان الاتجاهات الحديثة في تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، ونتائج البحوث التربوية ، والاتجاهات الحديثة في التدريب ، وقد تلت هذه الحلقة عدة حلقات في كثير من الدول العربية ، علاوة على الكثير من الدراسات العلمية التي أُجرِيَت في كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلم في جميع أنحاء الوطن العربي .

وهناك دراسة كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨٢م ، وقد أُجرِيَت بهدف تعرف الصورة الحالية لمستويات معلمي المرحلة الأولى من حيث الكفايات التعليمية الأساسية ، التي يفترض تمكن المعلم منها ؛ وذلك لتحديد نواحي القوة ونواحي الضعف حتى يمكن وضع تصور لإمكانية تطويرها .

ولقد أُعِدَّت قائمة بالكفايات التعليمية المتوافرة لدى معلمي المرحلة الأولى، اعتمدت على نتائج البحوث والدراسات السابقة ونتائج الاستبانات التي تم توجيهها إلى عينة من موجهي المرحلة الأولى ونظار المدارس ، ثم اختيرت مجموعة من هذه الكفايات بغرض تَعرُّف مدى توافرها لدى معلمي المرحلة الأولى بمصر ، والكفايات هي :

١- كفايات إعداد الدروس والتخطيط لها .

٢- كفايات تحقيق الأهداف .

٣- كفايات عملية التدريس .

٤- كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة .

٥- كفايات التفاعل مع التلاميذ وإدارة الفصل .

٦- كفايات عملية التقويم .

٧- كفايات انتظام المعلم .

٨- كفايات إقامة علاقة سويَّة مع الآخرين .

٩- كفايات الإعداد لحل مشكلات البيئة .

وتم اختيار عينة مكونة من ١٠٣٩ معلمًا ومعلمةً من معلمي المرحلة الأولى من ٧٢ مدرسة في ست محافظات تمثل البيئات الأربعة الحضرية ، والصناعية العمالية ، والريفية الزراعية ، والصحراوية .

وتم تطبيق بطاقة لملاحظة أداء المعلم الفعلي في الفصل ، شملت الكفايات السابقة ، وكذلك تم تطبيق بطاقة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- تركيز المعلم في تدريسه على الجانب المعرفي فقط ، حيث يهتم بتدريس المعلومات دون تنمية قدرات التلاميذ على استخدام تلك المعلومات .
- الاعتماد الكامل على طريقة الإلقاء في التدريس .
- الاعتماد الكامل في عملية التقويم على الكتاب المدرسي .
- وجود قصور واضح في مدى تمكن معظم المعلمين من الكفايات التعليمية التي حددتها الدراسة .
- قصور عملية التوجيه الفني ؛ حيث تقتصر على متابعة مدى تنفيذ التعليمات والخطط الموضوعة مركزيا .

٤٥١

رابعا : تقويم أداء المعلم :

إن تحقيق التغير المنشود في سلوك التلاميذ يتوقف على ما يبذله المعلم من جهد داخل الفصل خارجه ، ولذا اهتم التقويم التربوي بتقويم أداء المعلم والدور الذي يقوم به في العملية التعليمية .

وإن كان هناك اتفاق كبير بين التربويين على أهمية الدور الذي يقوم به المعلم وأثره في العملية التعليمية إلا أن الآراء تعددت حول أساليب تقويم هذا الدور ؛ ولذا تعددت أساليب تقويم المعلم ، وفيما يلي عرض لبعض هذه الأساليب .

أ- تقويم المعلم في ضوء آراء الإدارة والتوجيه الفني :

يعتمد هذا الأسلوب على استطلاع رأي الإدارة والتوجيه الفني لقياس مدى نجاح المعلم في عملية التدريس ؛ حيث يقوم بعملية التقويم المعلم الأول ومدير المدرسة والموجه الفني .

فالمعلم الأول هو الأكثر دراية بعمل المعلم لصلته المباشرة المستمرة به ولإلمامه بناحية التخصص ، ولكثرة زياراته للفصول ، ولمتابعته للأعمال التحريرية ، ولمناقشاته في الاجتماعات المدرسية .

ومدير المدرسة يستطيع أن يحكم على مدى تعاون المعلم في العمل المدرسي ، ومدى مشاركته في النشاط التربوي ، ومدى تأثيره في المجتمع المدرسي بصفة عامة .

أما الموجه الفني فهو بحكم مهمته مسئول عن تقويم المعلم ، بفحص أعماله وملاحظته أثناء التدريس ، واختبار قدرته وطريقته في التدريس ، ومدى إلمامه بالمادة التخصصية ، والحرص على الاستزادة منها .

ويستخدم مديرو المدارس والموجهون مقاييس التقرير كوسائل لقياس فعالية التدريس ، وعادة تسمى هذه المقاييس بطاقات تقويم المعلم .

وعلى الرغم من شيوع هذا الأسلوب في تقويم المعلم إلا أن هناك مجموعة من الصعوبات تواجه هذه الطريقة ، منها أن مكونات البطاقة يجب أن تُعرَّف تعريفًا إجرائيًا ، حتى لا يختلف الملاحظون في تفسيرها .

كما يحتاج هذا الأسلوب إلى التحكم في عينة السلوك التي تخضع للملاحظة بالإضافة إلى هذا لابد من الأخذ في الاعتبار أثر وجود الملاحظ في سلوك المعلم والجوانب غير الموضوعية التي قد تشوه أحكام الملاحظين .

ب ــ تقويم المعلم عن طريق أخذ آراء زملائه فيه :

في هذه الطريقة تُقدَّم استفتاءات إلى المعلمين من زملاء المعلم المراد تقويمه بقصد الوقوف على أحكام هؤلاء المعلمين على زميلهم ، وتفيد آراء المعلمين الزملاء كثيرًا في إعطاء صورة عن علاقة المعلم بزملائه ، ودرجة التباعد الاجتماعي بينه وبينهم ، ومركزه في الأسرة المدرسية ، هذا على اعتبار أن هناك علاقة كبيرة بين نجاح المعلم في عمله وبين علاقاته بزملائه ، فالمعلم الأكثر نجاحًا في عمله هو الأكثر حبًّا وتقديرًا من زملائه ، والمعلم الفاشل يعاني من عدم القبول في الجماعة المدرسية ، ويتصف بالعزلة والانطواء وعدم الانسجام في المجتمع المدرسي .

وعلى الرغم من أهمية هذا المعيار لابد وأن يؤخذ بشيء من الحذر ؛ ذلك لأن النتائج تعتمد على طبيعة الشخصيات الموجودة داخل المدرسة ، ويؤخذ على هذا المدخل في التقويم تدخل العوامل الذاتية للزملاء في الحكم ، التي ترتبط بعملية التنافس فيما بينهم مما يؤثر على موضوعية النتائج .

جـ ــ تقويم المعلم عن طريق أخذ آراء التلاميذ فيه :

يعتمد هذا الأسلوب على فكرة مؤداها أن أحكام التلاميذ على المعلم لها دلالة كبيرة على نجاحه أو فشله معهم ؛ فالتلاميذ يرون المعلم على طبيعته في

المواقف المختلفة داخل الفصل ، ويمسون عن قرب مدى اهتمامه بعمله ، وما يعانيه من متاعب ، وما يتمتع به من صفات مزاجية وخلقية .

وعلى الرغم من أن تعبير التلاميذ عن شعورهم إزاء معلمهم له قيمة كبيرة في تقويم المعلم لما يحمله من دلالات مهمة بالنسبة لقدرة المعلم ، إلا أن صدق هذا التعبير يحتاج إلى مراجعة ويعتبر مشكلة في حد ذاته ، حيث يتأثر التلاميذ في حكمهم على المعلم في بعض الأحيان بعوامل غير موضوعية ترجع إلى بعض التخوف من نقص درجة الوعي أو النضج التي وصلوا إليها ، أو عدم درايتهم بالأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم ، كما ترجع إلى طبيعة العلاقة بين التلميذ والمعلم التي قد ينظر إليها التلميذ من منظور الرسوب والنجاح أو الضبط والتسيب أو عدا ذلك ، مما يؤثر في حكم التلاميذ على المعلم .

وعلى الرغم من هذا التخوف إلا أنه يمكن الاستفادة من آراء التلاميذ في تحسين التدريس أو وصف سلوك المعلم اليومي في حالة عدم توافر الملاحظين ، ومن أكثر ما يؤخذ على هذا الأسلوب الآثار السلبية التي يمكن أن تنتج عن العلاقة بين المعلم والتلاميذ في ضوء نتيجة هذا التقويم .

د ـ تقويم المعلم في ضوء تحصيل التلاميذ :

يهتم هذا الأسلوب بتقويم المعلم في ضوء معيار الإنتاجية ، حيث يركز على نتائج التعلم بدلا من عملية التعلم نفسها ، ويعتمد على قياس تحصيل التلاميذ كما تظهره نتائج الامتحانات ، فالفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا الأسلوب أنه يرى في تحصيل التلاميذ مؤشراً صادقًا على نجاح المعلم أو فشله .

ولكن يؤخذ على هذا الأسلوب أن العوامل التي تؤثر في تحصيل التلاميذ متعددة كالخلفية الاجتماعية للتلميذ ، والدروس الخصوصية ، والفروق الفردية بين التلاميذ . . . وأداء المعلم يشكل واحدًا فقط من هذه العوامل ، هذا فضلاً

عما يوجه إلى الاختبارات التحصيلية من انتقادات من حيث موضوعيتها ، وثباتها ، وقدرتها على قياس نواتج التعلم .

هـ ـ تقويم المعلم عن طريق تحليل التفاعل داخل الفصل :

ويعتمد هذا الأسلوب على ملاحظة العملية التعليمية التعلمية ذاتها ؛ أي رصد ما يأتي داخل الفصل من أنواع التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم وتلاميذه ، فهو يركز على طبيعة التفاعل الذي يجري داخل الفصل وأسلوب معالجة المعلم لعناصر البيئة الداخلية للفصل ، وهذا الأسلوب يُعدُّ من المحكات المهمة للحكم على فعالية المعلم .

وعلى الرغم من أهمية هذا الأسلوب إلا أنه يركز على اجتماعية التدريس من ناحية وعلى طرق التدريس من ناحية أخرى ، ولكن لا يهتم كثيراً بالمحتوى العلمي للدرس ، ويفيد هذا الأسلوب أكثر في حالة تقويم الطلاب المعلمين أثناء عملية الإعداد عندما يكون هدف التقويم رصد ما يقوم به الطالب المعلم من سلوك بهدف إعطائه نوعًا من التعزيز الإيجابي والفوري ليرى نفسه ويعرف نقاط القوة ونقاط الضعف في أدائه .

و ـ التقويم الذاتي لأداء المعلم :

يقوم هذا الأسلوب على أساس أن يُقوِّم المعلم نفسه بنفسه ، مما يساعد على نقد الذات وتكوين صورة دقيقة عن الأداء ، فالمعلم أحوج ما يكون إلى هذا التقويم الذاتي حتى يكتشف عيوبه ، ويصلح من نفسه ، ويطور أساليب عمله قبل أن ينبهه أحد إلى ذلك ، والتقويم الذاتي للمعلم يتعدى مجرد إعطاء حكم على آراء المعلم إلى اكتساب مهارات تتعلق بتطوير العمل والأداء داخل الفصل وخارجه ، والحصول على صورة دقيقة لقدراته .

ويؤخذ على هذه الطريقة أن أي تغير مرغوب في السلوك التدريسي للمعلم لا يتم بمجرد رؤيته لنفسه ، ولكن بالإضافة إلى ذلك يحتاج تعديل سلوك المعلم إلى تزويده بالمعلومات عن مقدار ابتعاده عن المستوى المرغوب

بالتدريس الجيد ، هذا بالإضافة إلى ميل المعلم إلى المبالغة أو التقليل في تقدير ذاته .

وعلى الرغم من هذه الانتقادات يمكن التوصل إلى نتائج طيبة باستخدام هذا الأسلوب في حالة توافر مشاعر الثقة والتعاون من أجل الصالح العام والرغبة في التطوير ، كذلك يتوقف نجاح هذه الطريقة على نوع الأسئلة التي توجه للمعلم ، وشمولها للجوانب المراد قياسها ، كما يتوقف على صياغتها وطريقة إجابتها .

ز ـ تقويم المعلم عن طريق الكفايات :

يعتمد هذا الأسلوب على تحديد الكفايات المهنية والشخصية للمعلم ، على اعتبار أن امتلاك المعلم لمجموعة الكفايات اللازمة للتدريس سوف يؤهله للوصول إلى المستوى المطلوب للنجاح في عمله التدريسي ، ولقد حُدِّدت الكفايات التي يُطلَب من المعلم امتلاكها وتحقيقها في أدائه في ضوء الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية للعملية التعليمية ، هذا بالإضافة إلى جوانب شخصية واجتماعية للمعلم نفسه .

خامسا : مصادر اشتقاق الكفايات :

هناك العديد من الطرق التي يتم بواسطتها اشتقاق الكفايات ، وقد شاعت عند الخبراء والمعلمين في المجال التربوي عدة أساليب وأطر مرجعية في اشتقاق الكفايات ، تعين الباحث في عملية تحديد الكفايات وبناء البرنامج القائم عليها .

والأدب التربوي في مجال الكفايات يزخر بالعديد من الأساليب المتنوعة لتحديد الكفايات ، وهذه الأساليب في تحديد الكفايات ليست مانعة بالتبادل ، أي يمتنع استخدام أحدها لوجود الآخر ؛ فبإمكان الباحث استخدام أكثر من

ز ـ استطلاع رأي الأطراف المعنية :

تشتق الكفايات في هذا النوع عن طريق أخذ رأي العاملين في الميدان التربوي في الكفايات التربوية اللازمة للمعلم ، وهناك أطراف متعددة تعمل في المجال التربوي ، وتتمثل في : المعلمين والموجهين والنظار والإداريين والأساتذة في مؤسسات إعداد المعلمين ، ويتم استطلاع آرائهم حول الكفايات الواجب توافرها التي يعتقدون أن المعلم بحاجة لها في عملية الإعداد .

وهناك طرق ومصادر أخرى منهجية يستعان بها في اشتقاق الكفايات ، منها ـ على سبيل المثال ـ تصنيف المجالات في عناقيد أو ما يُعرَف بالأسلوب العنقودي ؛ وهو يقوم بتحديد مختلف المجالات العامة ، ثم يتم تحليلها بطريقة استدلالية لتحديد الكفايات ، بالإضافة إلى وجود طريقة أخرى لاشتقاق الكفايات ، وهي تغيير البرنامج القائم ، ويعتمد على صياغة المقررات الدراسية للبرامج التقليدية وفق فلسفة تربية المعلمين القائمة على الكفايات .

نوع الكفايات اللازمة للمعلم في المرحلة الابتدائية :

ليست هناك كفايات محددة لجميع المعلمين في جميع صفوف المرحلة ، إذ يرتبط تحديد الكفاية بما يقوم به المدرس من أعمال ، هل هو مدرس فصل أو مدرس مادة؟ وهل يقوم بالتدريس في الصفوف الأولى أو في الصفوف الأخيرة؟

إن هذا يعني أن الكفايات متغيرة وليست ثابتة ، علاوة على أن ما يجد من معرفة ومن فكر في المجال العلمي أو في المجال التربوي أو الثقافي يستلزم باستمرار إعادة النظر في الكفايات المختلفة التي ينبغي أن يدرب المدرس عليها ، ومن هنا جاءت أهمية التدريس والتعليم مدى الحياة ، والتعلم الذاتي ، كذلك جاءت أهمية إعادة النظر بين كل فترة وأخرى في مستوى المعلمين ، وفي تنمية مهاراتهم التدريسية وغيرها .

وعمومًا ، فالكفايات يرتبط تحديدها بأمرين مهمين ، هما :

١- المستوى التعليمي الذي يقوم المدرس بالتدريس لتلاميذه .

٢- التخصص العام أو التخصص الدقيق ؛ بمعنى هل المدرس يقوم بتدريس مادة ، أو يقوم بتدريس أكثر من مادة ؟

٣- التغييرات التي تحدث في المجالات المعرفية والتربوية والثقافية العامة .

إن كل هذه المتغيرات تتطلب من القائمين على تدريب المعلمين أن يتابعوها باستمرار ، وأن يحللوها ، وأن يضعوا البرامج المختلفة لمواجهتها وتدريب المعلمين عليها بدلاً من استمرار المعلم على حالة واحدة أو في مياه راكدة طوال سنوات عمله بالتعليم ، إذ أنه في هذه الحالة تتضاءل معارفه باستمرار ، بل وتتآكل ولا يبقى منها إلا ما هو باهت ساكن ، لا حياة فيه ، ولا نبض له . ومعروف من الدراسات النفسية أن المعارف تتضاءل بعدة عوامل ؛ منها : كبر السن ، والمرض ، والنسيان ، وعدم المتابعة ، وعدم الاهتمام . . . إلخ وما لم يعالج المرء هذه العوامل بما يقلل من تأثيرها ؛ فسوف يأتي اليوم الذي لا يتذكر فيه المعلم كثيرًا مما كان يعرف .

وبالنظر إلى المتبع في بعض دول الخليج فيما يتعلق بالمدرس ، هل هو مدرس فصل أو مدرس مادة؟ نرى ـ كما ورد إلينا من الاستبانة التي وزعت على مدراء التعليم في دول مكتب التربية العربي لدول الخليج ـ أن هناك معلم فصل في السنوات الثلاثة الأولى وأنه يوجد في بعض المدارس المعلم المشارك في الحلقة الثانية (في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية) فهناك المدرس الذي يدرس المواد الأدبية ، والمدرس الذي يدرس المواد العلمية ، وتوجد بعض الإجابات التي أشارت إلى أن هناك بعض المدارس التي يدرس فيها المدرس في السنوات الثلاثة الأخيرة مادة واحدة (مدرس مادة) .

وفي الاستبانات التي وردت من دولة البحرين ذكر السادة المدراء أن هناك معلم مادة في السنوات كلها ، فهناك معلم للغة الإنجليزية ، والاجتماعيات ،

والتربية الفنية ، والموسيقية والتربية الدينية ، وهناك معلم مجموعة للغة العربية والتربية الإسلامية ، والعلوم والرياضيات ، بالإضافة إلى نظام المجموعات ، مجموعة الآداب (تربية إسلامية ، لغة عربية ، اجتماعيات) ومجموعة العلوم (رياضيات وعلوم) .

يضاف إلى ما سبق قوله : إن الكفايات تتغير بحسب :

١- التخصص الذي يقوم المعلم بتدريسه .

٢- بالمستوى الذي يدرس له .

٣- بالتغيرات المعرفية والثقافية والتربوية .

٤- يضاف إلى ذلك النظام التعليمي الذي يخضع له هذا المدرس أو ذاك ؛ أي أنه لا يمكن أن توضع كفايات عامة لجميع المدرسين في جميع الدول بنفس المستوى وبنفس القدر .

سادسا : تدريب المعلمين على الكفايات المختلفة :

يُفهَم تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على أنه الأنشطة التعليمية المختلفة التي تقدم إلى هؤلاء المعلمين في أثناء الخدمة ، وتؤدي إلى تحسين أدائهم في وظائفهم التي يقومون بها ، ويقوم بهذا التدريب مجموعة من المتخصصين في المستويات المختلفة من الإدارة التعليمية ، إذ قد يتم هذا التدريب من خلال الإدارة التعليمية المحلية أو من خلال الإدارة التعليمية المركزية ، علاوة على أن النمو المهني للمعلمين يمكن أن يعود ـ أيضًا ـ إلى الخبرات أو الأنشطة التي يقوم بها المعلمون أنفسهم .

والهدف الأساسي للتدريب في أثناء الخدمة هو التحسين المستمر للمهنة التعليمية لجميع المرتبطين بالتعليم بصورة أو بأخرى ، إن كل المعلمين والموجهين والإداريين ينبغي أن يدرسوا ويدرسوا كي تستمر علاقتهم قوية بالمستجدات في مجال التربية ؛ فتزداد معارفهم ، ويؤهلون لأن يبتكروا ويبدعوا ؛ فالعلاقة قوية بين المعرفة والابتكار أو الإبداع .

علاوة على ذلك فالتدريب في أثناء الخدمة يساعد المدرسين الجدد في تعرف مهارات التدريس ، ويساعد المدرسين الذين يتحملون مسئوليات جديدة، أو عملاً جديدًا في أثناء العمل .

وهناك هدف ثالث للتدريب هو القضاء على القصور في الإعداد السابق للمعلمين ، واستكمال دراستهم في درجة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه .

وبين هذه الأهداف الثلاثة يبقى الهدف الرئيس للتدريب ؛ وهو ضرورة أن يرتبط كل من له صلة بالتعليم بالمعارف الجديدة ، التخصصية أو المهنية .

وهناك دراسات أخرى حددت الأهداف المختلفة للتدريب ، وفصَّلت في هذه الأهداف ؛ لكنها ـ عمومًا ـ لا تخرج عن هذه الأهداف الثلاثة التي أشرنا إليها ، كذلك فإن هذه الدراسات حددت الأسباب التي تدعو إلى التدريس المستمر ومنها : التغيرات الاجتماعية والثقافية الدائمة التي تؤثر في تغيير المنهج ، فنحن ندخل في عصر جديد كل عدة سنوات ، كذلك فإن الإعداد السابق للمعلمين لا يساعدهم على مواجهة هذه التغيرات المستمرة من حولهم، كذلك زيادة عدد المقبولين بالمدارس ، وزيادة عدد التلاميذ الذين يعلِّمهم المدرس . والنقص الواضح ـ أحيانًا ـ في برامج إعداد المعلمين ، إلى جانب ذلك الحاجة الملحة دائمًا لتحسين قيادة المدرسة ، والحاجة إلى أن يألف المعلمون المعرفة الجديدة والعلوم ، وإلى أن يستخدموا الطرق والوسائل الجديدة ، وأن يشخصوا ضعف التلاميذ ، ويواجهوا الفروق الفردية بينهم ، وأن يُكوِّنوا الاتجاهات والمهارات الموجودة في العمل الجماعي ، وفي تنفيذ البحوث الميدانية .

إن تدريب المعلم ينطلق من حقيقة أساسية ، وهي أن النتائج الطيبة الخاصة بالتعليم لا تعتمد فقط على المحتوى الذي يقدم في المدرسة ، بل تعتمد ـ أيضًا ـ على مادة التدريس التي تؤثر في دافعية التلاميذ للتعلم ، صحيح أن المباني

والتجهيزات والمناهج كلها مهمة ومن الضروري أن تكون في أحسن أحوالها ، لكن الذي يظهر فعاليتها ودورها الحاسم هو المعلم الكفء ، الذي يساعد تلاميذه على تنمية قدراتهم وطاقاتهم إلى أقصى حد ممكن .

وتقاس فعالية المدرسة بعدة مؤشرات ، يمكن أن نجملها فيما يلي :

١- نتائج تلاميذه .
٢- تحليل التفاعل اللفظي .
٣- آراء المدراء والموجهين .
٤- آراء الزملاء .
٥- آراء التلاميذ .
٦- تقويم برامج الإعداد .

وكي نقوم بتدريب معلمي المرحلة الابتدائية في مجال الكفايات المختلفة لابد من :

- تحديد الكفايات المراد التدريب من قبل مجموعة من الخبراء ، أو المدرسين أنفسهم ، أو القيام بتحليل الجديد في مجال المعرفة أو التربية أو الثقافة .
- تحديد وسائل التدريب المناسبة ، وتحديد أدوات التقويم .
- وهناك وسائل مختلفة للتدريب ، ومن أهمها :

١- الورش التعليمية .
٢- التعليم بالمراسلة .
٣- الحقائب التعليمية .
٤- الموديولات .
٥- التعليم عن بعد .
٦- التفرغ التعليمي .

لقد شهد هذا القرن محاولات عديدة للإجابة عن هذا السؤال : من هو المدرس الكفء أو الفعال؟

وللإجابة عن هذا السؤال أجريت عدة دراسات ، وعلى الرغم من هذه الدراسات التي أجابت عن السؤال السابق ، فإنه ليس من السهل الإجابة عنه ، ذلك لأنه ليس من السهل تبسيط عملية التعليم والتعلم .

ومن الصفات التي يتصف بها المعلم الكفء ما يلي :

١- المدرس الكفء محب للتدريس ، ويتمتع بالقيام بهذه العملية ، ويحس بالرضا من أجل ذلك .

٢- والمدرس الكفء يتمتع بمجموعة من الصفات التي تعطي انطباعًا طيبًا عنه من أول وهلة ، مثل : المظهر ، والصوت ، والسلوك ، والتصرف المتزن الذي يُشعِر تلاميذه بالثقة بالنفس ، وحينما يختبر التلاميذ مدرسيهم في الموقف التدريسي سوف يتأكد لديهم هذا الانطباع السريع أو ينقضي ، ويتوقف هذا على الأنشطة التي يتيحها المدرس لتلاميذه كي يتعلموا وتنمو اتجاهاتهم الإيجابية نحوه .

٣- والمدرس الكفء لديه ثقة بالنفس ، وثقة في قدرته على أداء المهام المطلوبة منه .

وهناك كفايات للمعلم حددتها الدراسات السابقة فيما يتعلق به :

- كشخص .
- وكعضو في جماعة المدرسين .
- وكعضو في المجتمع المحلي .

كذلك هناك كفايات مختلفة للأدوار المتعددة التي يقوم بها ، فهناك كفايات للمسئوليات الشخصية ، وهناك كفايات للتخطيط والتوثيق ، وهناك كفايات خاصة بالعناية بالبيئة وبالمظهر العام في المدرسة والفصل معًا ، وهناك

كفايـات خاصـة بالاشـتراك مـع الجماعـة ، وهنـاك كفايـات خاصـة بالنظـام والانضباط ، وهناك كفايات خاصة بإدارة الفصل وسلوك التلميذ ، والعلاقة بينه وبـين تلاميـذه ، وبينـه وبـين إدارة المـدرس والـزملاء ، وبالجماعـة المحليـة ، وبالتخطيط المسبق لأنشطة الفصـل ، وأخيراً هنـاك كفايات خاصـة بالسـجل المدرسي .

وقد اقترح « طـاهر عبـد الـرازق » في تـدريب المعلمـين نموذجًـا للتـدريب يعتمد على بعدين ، أو نظامين فرعيين هما : النظام التعليمـي ، والنظـام الإداري ، ويقع هـذان النظامـان الفرعيـان تحـت مـدخل الـنظم ؛ ومعنـى ذلـك أن الإدارة والتعليـم عنصـران أساسـيان في تـدريب المعلمـين ، وبالنسبة للنظـام الفرعـي المتعلق بـالتعليم اقـترح « طـاهر عبـد الـرازق » أن يتحـدد مـا يلـي في برنـامج تدريب المعلمين :

١- استخدام مبادئ تحليل النظم في تدريب المعلمين .
٢- ينبغي أن تحدد أهداف برنامج التدريب بدقة ، وكذلك مهاراته .
٣- ينبغي أن يواجه البرنامج الحاجات الفردية لكل متدرب .
٤- ينبغي ألا يوجه التدريب تجاه تكوين أنماط جامدة من المدرسين .
٥- اسـتخدام مواقـف التـدريب المصـغر والتـدريب العملـي قبـل أن يقـف المعلمون في مواقف حقيقية .

تعليق مهم :

وبتطبيق الاستبانة التي أشرنا إليها من قبل على المختصين بالتعليم الابتدائي في دول مجلس التعاون ، تبين فيمـا يتعلـق بمـا يتبـع في تـدريب المعلمـين أن نسبة كبيرة مـن الإجابـات ٦٢٪ تـذكر أن التـدريب ، تـدريب معلمـي المرحلـة الابتدائية يتم على شكل دورات تدريبية ، بينمـا نسـبة ٢٤٪ يـذكر أصـحابها أن تدريب معلمي المرحلة الابتدائية يتم على شكل تفـرغ علمـي للحصـول علـى درجات علمية أكبر ، بينمـا تـذكر نسـبة ٩٪ أن هنـاك تـدريبًا يـتم بالمراسـلة ، ونسبة ٣٪ تذكر أن هناك تدريبًا يتم عن بعد .

كذلك ذُكِر فيما يختص بتقويم المعلمين ما يلي : ترى نسبة ٦٤٪ أن التقويم يتم بالطريقة التقليدية بالزيارات الميدانية للموجهين ، وترى نسبة ٣٦٪ أن التقويم يتم باستخدام بطاقات للملاحظة مُعدَّة لذلك .

وتعليقًا على الأنظمة المتبقية في التدريب ، وعلى الوسائل المستخدمة في التقويم ، نرى أن الأمر في حاجة إلى إعادة نظر ، من حيث تحديث نظم التدريب ، وتنويع الأنشطة التدريبية ، ومن حيث إدخال وسائل جديدة أكثر موضوعية في تقويم المعلمين ورفع مستواهم المهني والعلمي ، باعتبار أن المعلم وتدريبه وتقويمه من أهم العناصر التي يعتمد عليها نجاح العملية التعليمية ، ومن أهم العوامل التي تجعل لجميع المدخلات التعليمية فعالية وجدوى .

ولذلك نقترح أن تنعقد جلسات متعددة لمناقشة أمور عدة مهمة ، هي :

أولاً : كفايات معلم المرحلة الابتدائية في :

أ- التخصصات المختلفة .

ب ـ في المستويات التعليمية في المرحلة الابتدائية .

ثانيًا : تحديد الأنظمة المختلفة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة .

ثالثًا : الوسائل ذات الفعالية في تقويم المعلمين وتحسين أدائهم .

رابعًا : تحديد درجة التكامل بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى .

* * *

مكتب التربية العربي

لدول الخليج

ملحق رقم (١)

استبانة كفايات معلم التعليم الابتدائي

إعداد فتحي علي يونس

رئيس قسم المناهج

كلية التربية

جامعة عين شمس

أكتوبر ١٩٩٩م

مكتب التربية العربي

لدول الخليج

إدارة التربية

استبانة

كفايات معلم التعليم الابتدائي

تهدف هذه الاستبانة إلى تَعرُّف كفايات معلمي التعليم الابتدائي في دول مجلس التعاون العربي لدول الخليج ، كما تهدف إلى تَعرُّف آراء المسئولين في مجموعة من المسائل والقضايا المرتبطة بالتعليم الابتدائي ، وبصفة عامة تدور هذه الاستبانة حول المسائل الآتية :

١- أهداف التعليم الابتدائي .

٢- صور إعداد معلم المرحلة الابتدائية .

٣- كفايات معلم المرحلة الابتدائية .

٤- معلم فصل أو معلم مادة .

٥- اللغة ومنهج المرحلة الابتدائية .

٦- تدريب المعلم وتنمية كفاياته .

٧- تقويم المعلم وتحسين كفاياته .

والمرجو من السادة المسئولين عن التعليم الابتدائي تزويدنا بالمعلومات الدقيقة المتعلقة بالمسائل السابقة . إن المعلومات الدقيقة المعطاة تفيد في تطوير برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية بدول مجلس التعاون .

ملحوظة : قبل الإجابة ، الرجاء ملء البيانات الآتية :

١- الدولة : .... ٢- الوظيفة : ....

٣- سنوات الخبرة بالتعليم الابتدائي : ....

٤- المؤهل : ....

....

أولاً : الأهداف :

ما أهداف التعليم الابتدائي في بلدكم؟

(نرجو التركيز على الأهداف العامة للمرحلة) .

١-

٢-

٣-

٤-

٥-

٦-

ثانيا : ما برنامج إعداد المعلم في بلدكم؟

ضع علامة (√) أمام البرنامج المطبق في بلدكم؟

- برنامج إعداد المعلم للمرحلة الابتدائية يعتمد على الشهادات المتوسطة .
- برنامج إعداد المعلم للمرحلة الابتدائية يعتمد على درجة الليسانس أو البكالوريوس .
- برامج أخرى ، يُرجَى ذكرها .

ثالثا : كفايات معلم المرحلة الابتدائية :

أ- كفايات علمية :

(يُرجَى ذكر بعضها)

ب ـ كفايات تربوية :

(يُرجَى ذكر بعضها)

ج- قضايا ثقافية عامة :

(يُرجَى ذكر بعضها)

رابعا : معلم فصل أو معلم مادة :

ضع علامة (√) أمام النظام المتبع في بلدكم :

- معلم فصل في السنوات كلها (١-٦) .
- معلم مادة في السنوات كلها (١-٦) .
- معلم فصل في السنوات الثلاثة الأولى .
- معلم مادة في السنوات الثلاثة الأخيرة .
- أي نظام آخر ، اذكره .

خامسا : اللغة ومنهج المرحلة الابتدائية :

ضع علامة (√) أمام ما يتبع في بلدكم :

- تعليم جميع المواد من خلال اللغة العربية .
- تعليم اللغة العربية وحدها ، والعلوم وحدها .
- تعليم العلوم من خلال اللغة في الصفوف الثلاثة الأولى .
- تعليم العلوم من خلال اللغة في الصفوف الثلاثة الأخيرة .

سادسا : تدريب المعلم وتنمية كفاياته :

ضع علامة (√) أمام ما يتبع في بلدكم في تدريب المعلم وتنمية كفاياته:

- دورات تدريبية صيفًا أو شتاءً .
- تفرغ علمي للحصول على درجات علمية أعلى .
- تعلم ذاتي يعتمد على المراسلة .
- تعلم عن بعد .
- طرق أخرى للتدريب وتنمية الكفايات ، يرجى ذكرها .

(٣٨)

تحليل المناهج وتقويمها

إن المنهج هو السياق الذي تتم فيه عملية التعليم ؛ وهو نظام يتكون من مجموعة من العناصر تتكامل وتترابط ، ويؤثر بعضها في بعض ، ويعتمد تحليل المنهج وتقويمه على مجموعة من المعايير المستخدمة : من مطالب نمو التلميذ ، ومن طبيعة عملية التعلم ، ومن طبيعة المواد الدراسية ، ومن وظيفية المعرفة ومتطلبات السوق . . . إلخ . وتقويم المنهج ـ بصفة عامة ـ يعتمد على مجموعة من المعايير تتعلق بالمدى والتتابع والاستمرار والتكامل ، وتقويم محتواه يعتمد على معايير أكثر تفصيلاً أشير إليها في هذه الفقرة ، ويستخدم أسلوب تحليل المحتوى في هذا المجال ، كما تستخدم قوائم التقدير، وينبغي أن يكون لكل العاملين في مجال المنهج دور في هذا التقويم ، أعني الطلاب والمعلمين والإداريين ، علاوة على الخبراء في مجال المناهج ، والمواد الدراسية .

وفيما يلي بيان ذلك :

أولاً : مشكلات تنظيم المنهج :

تنظيم المنهج صعب ومعقد ، فهو في حاجة إلى تطبيق كل ما عرفناه عن طبيعة المعرفة ، وعن نمو الطفل وتنميته وعن التعلم ، ولكي نبين الصعوبات المختلفة التي تواجهها عملية التنظيم نطرح أسئلة التالية :

أي قوانين التعلم نختار؟ هل قانون الأثر والنتيجة؟ أو قانون المحاولة والخطأ؟ أو التعزيز؟ أو الاستبصار؟ أو الاشتراط؟ ثم ماذا يعني بمنطق المادة؟ كيف يمكن أن نطوع هذا المنطق للجانب النفسي للمتعلم؟ كيف يمكن أن

٣/

يؤدي التنظيم المنطقي للمادة إلى تنمية بعض الاتجاهات؟ كيف يمكن تنظيم المحتوى بحيث يستطيع التلاميذ من مختلف المستويات الفكرية أن يحصلوا أساسيات المعرفة ؟

ويرجع إلى مشكلة التنظيم هذه كثير من الاضطراب الذي حدث في المنهج والذي يعود أساسًا إلى عدم مواجهة هذه المشكلة ، ومن الأمثلة على ذلك : الصراع بين التنظيم المنطقي للمادة ، والتنظيم النفسي لها ، فأنصار التنظيم المنطقي يرون أن المحتوى هو النقطة الرئيسة ، وأهملوا حقيقة أن التلميذ لا يمكن أن يسيطر على التراث الثقافي دون مراعاة لعدة شروط أساسية ، منها مدى التلاؤم والانسجام بين التراث والواقع النفسي والاجتماعي للمتعلم . أما هؤلاء الذين يدافعون عن التنظيم النفسي لخبرات التعلم ؛ فهم في العادة يركزون على الجانب النفسي للتنظيم ، ولا يُقدِّرون حقيقة أن المحتوى في حاجة إلى نوع معين من البناء ، والمنطق ، وهذا المنطق لا ينبغي أن يُهمَل في تنظيم محتوى المنهج .

ومجال الخبرات ، وتتابعها ، واستمرارها ، وتكاملها ، هي المشكلات الأساسية في تنظيم المنهج ، وكل نمط من أنماط التنظيم يستخدم فكرة معينة عن المجال ؛ لأنه يعتمد على ميادين معينة للمعرفة ، وكل منها ـ أيضًا ـ يميل إلى استخدام معايير خاصة بالتتابع والاستمرار والتكامل وينبغي أن نعلم أن هذه الجوانب متصلة ببعضها ، ويؤثر كل منهما في الآخر ، فالطريقة المستخدمة في تحديد جانب تؤثر في تحديد الجانب التالي ، بل إن تحديد أي مستوى من مستويات المنهج يؤثر في البناء ككل .

ونعني بمجال المنهج أو مداه : تلك الوحدات التي يشملها تنظيمه ، وبعبارة أخرى المواد والخبرات والأفكار المشتملة في منهج ما ، ولذا كانت الوحدات الأساسية هي المواد الدراسية ، فتغطية المحتوى تصبح الوسيلة الأساسية لتحديد المجال . وإذا كانت الأفكار الرئيسة والمفاهيم هي أساس الوحدات الدراسية ، فإن تغطية الأفكار والمفاهيم تعتبر معيارًا للمجال ، أو المدى .

والتتـابع : هـو وضـع المحتـوى ، والخـبرات بترتيـب معـين ، وقـد حـدد «ليونارد» المشكلة بوضع الأسئلة التالية :

- ما الذي يحدد نظام تتابع مواد التعلم ؟
- ماذا يتبع ماذا ؟ ولماذا ؟
- ما الوقت الملائم لتحصيل نوع معين من التعلم ؟

وحينما يكون المحتوى هو الاهتمام الأول كما في منهج المادة الدراسية ، فمنطق المادة يملي مبادئ التتابع ، ومن هذه المبادئ :

- التدرج من البسيط إلى المعقد .
- ومن الكل إلى الجزء .
- ومن القديم إلى الحديث .
- ومن القريب إلى البعيد .
- ومن الحسي إلى المجرد .

وحينما يُنظَر إلى المنهج على أنه خطة للتنمية الشاملة ، وليس خطة لعـرض المحتوى فقط ، فهناك اعتبـارات لابـد أن تُراعَـى في عمليـة التتـابع ؛ مـن هـذه الاعتبارات ما يتصـل بأنمـاط السـلوك وتحصـيل المفـاهيم المجـردة ، وتنمية طريقة حل المشكلات ، والسيطرة علـى مهـارة تحليـل المعلومـات ، والكشـف عنها .

أما الاستمرار : فمعناه ترقية المهارات المطلوبة ، والتزويد بمواد أكثر تعقيدًا وبمواد أوسع وأعمق كلما ارتقينـا مـن مرحلـة إلى أخـرى ، وقـد يحتـاج هـذا الاستمرار إلى فترات أطول أو أقصر ، وذلك بحسب طبيعة المطلب .

أما التكامل في المعرفة : فهو مشكلة مستمرة في التربية ، ولقد ثبت أن التعلم يكون ذا فعالية أكثر إذا كانت الحقائق والمبادئ في ميدان ما يمكن أن تتصل بميدان آخر ، مثلاً : أليست الأفكار المأخوذة عن الحياة العربية من قراءة

الأدب العربي تغني المعارف المأخوذة من دراسة التاريخ؟ ولقد عرف التكامل عدة تعريفات تنظر إليه على أنه الصلة الأفقية بين الميادين المختلفة للمنهج ، ونظر إليه على أنه «شيء ما يحدث في الفرد» بصرف النظر عما إذا كان محتوى المنهج منظما لهذا الغرض أولاً .

ثانيا : اختيار محتوى المنهج ومعاييره :

لا نظن أن أحدًا يجهل مدى ما بين الشكل والمحتوى من علاقة متبادلة ، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به ؛ فالمحتوى يؤثر في اختيار الشكل ، ونوع الشكل يحدد المحتوى ـ إلى حد كبير ـ وفيما يلي نتناول أولاً كيفية اختيار خبرات المنهج وأنشطته ، وهنا سنتناول جانبين :

- الإجراءات والوسائل المتبعة في اختيار محتوى المنهج وأنشطته .
- معايير اختيار محتوى المنهج وأنشطته .

الإجراءات والوسائل المتبعة في اختيار محتوى المنهج وأنشطته :

وهنا نركز على الوسائل التي يمكن أن تُستخدَم في اختيار خبرات المنهج وأنشطته وسواء كانت مسئولية الاختيار تقع على عاتق المعلم أو مجموعة من المعلمين ، أو على عاتق خبراء المادة فإن المعايير التي سوف نذكرها بعد ذلك مفيدة تمامًا في هذا المجال .

ولكن ينبغي أن نعلم أن التطبيق الحرفي للعلم وحده لا يكفي ، إذ لابد من الإحاطة أولاً بالقيم الأساسية لفلسفة المدرسة ، وبأهدافها ، ومتى أمكن ذلك فالوسائل الموضوعية يمكن أن تستخدم ، ومن الواضح أنه لا يوجد إجراء واحد يمكن أن يطبق بدرجة واحدة في كل المواقف ، ففي معظم الحالات يمكن أن تستخدم جميع الوسائل التي سنذكرها هنا .

ومن أهم الوسائل المستخدمة في اختيار محتوى المنهج وأنشطته :

١- رأي الخبير .　　　٢- التحليل .　　　٣- المسح .

وفيما يلي الحديث عن كل وسيلة من هذه الوسائل :

١- رأي الخبير :

استُخدِمت هذه الوسيلة على نطاق واسع في اختيار خبرات المنهج وأنشطته ومواده في مراحل التعليم المختلفة ، وتتلخص هذه الطريقة أساسًا في فحص ومراجعة توصيات الخبراء فيما يختص بما ينبغي أن يعلم ، ولاشك أن المجهودات المبذولة من المتخصصين في الجامعات في مجالات مثل : العلوم والرياضيات تساعد في اختيار المواد التي ينبغي أن تقدم في مراحل التعليم .

وعلى الرغم من أهمية هذه الوسيلة فهناك عدة انتقادات توجه إليها ، منها :

- على الرغم من أن توصيات الخبراء والمتخصصين ذات قيمة عظيمة في اقتراح مقررات الدراسة إلا أنه من الصعب في بعض الأحيان تطبيق هذه المقررات في المواقف المدرسية .
- من الصعب تحديد كفاءة المتخصصين ، فمن المألوف أن نجد آراء متصارعة في منهج معين ، فأي هذه الآراء نختار ، وأيهما نترك ؟ وما معايير الكفاءة؟ ما الموقف من بعض المتخصصين الذين ينظرون إلى المنهج نظرة ضيقة ، ويشغلون أنفسهم بالموضوعات والأنشطة التي عمرت أكثر من غيرها ، مع أن الاتجاه الحديث لكثير من المؤسسات التربوية هو تركيز الانتباه على الحاجات الاجتماعية والشخصية والفكرية للتلميذ ، وتقديم الخبرات التي تؤدي بطريقة مباشرة إلى نموه وتطوره .

٢- التحليل :

شاعت هذه الوسيلة أول ما شاعت في ميدان التربية المهنية ؛ وتتلخص هذه الوسيلة في ملاحظة أنشطة عدد من الأفراد الذين يعتبرون أكفاء في مهنة ما ، وذلك لاكتشاف أنواع الإجراءات والعمليات وتواتر حدوثها ، ثم تبويبها ، ومن ثَمَّ تُستخدَم هذه المعلومات كأساس لاختيار مواد المقرر ؛ مثلاً ، يمكن أن نجري تحليلاً لمواقف (الحديث الشفهي) في حياة الكبار ، حتى يمكن تحديد

مجالات تعليم (لغة الكلام) ، وبذلك نضمن وظيفية اللغة ونضمن وضع برنامج جديد لتنمية (الكلام) وإتقان مهاراته ، وذلك بدلاً من التخبط الذي يسير عليه معلمو اللغات في تعليم (التعبير الشفهي) . ومن الممكن ـ أيضًا ـ أن تستخدم طريقة التحليل الوظيفي في اختيار المواد في علوم كثيرة منها : الفنون الصناعية ، والاقتصاد المنزلي ، والزراعة ، ومسك الدفاتر . . . إلخ .

ومن الأمور التي ينبغي الانتباه إليها في هذه الوسيلة نقاط الضعف الآتية :

- **أولاً** : إن الأنشطة التي ينفذها الكبار ، يمكن ألا تكون مناسبة للشباب .
- **ثانيًا** : من الممكن أن يكون استخدام الكبار لمهارات معينة دون المستوى المطلوب إكسابه للتلاميذ ، أو ليس هو الاستخدام الجيد .
- **ثالثًا** : من يستطيع أن يقول : إن الأنشطة التي تجرى الآن يمكن أن تكون هي نفسها في المستقبل؟ من يضمن ثبات الظروف والمواقف؟ وعلى أية حال فإن هذه الوسيلة تزود رجل المنهج بكثير من المعلومات المفيدة ، وتمكنه من تقويم خبرات التعلم استنادًا إلى هذه المعايير (الصدق ـ الأهمية ـ شيوع التطبيق) .

٣- المسح :

إن النتاج العلمي لبعض العقود الماضية اشتمل على تصورات عدة لتطبيق وسيلة «المسح» في اختيار محتوى المنهج ؛ مثلاً مسح مدرسو اللغة الإنجليزية معظم الأخطاء الشائعة في الاستخدام اللغوي ، وكذا مسح مدرسو الرياضيات أنواع المشكلات التي تواجه التلاميذ في حياتهم اليومية ، كذلك مدرسو المواد الاجتماعية قاموا بعملية مسح لاتجاهات التلاميذ في المسائل الاجتماعية المختلفة ، ومن أمثلة كثيرة ، أدى المسح إلى وجود معلومات قيمة للأهداف التربوية ، مثلاً مسح ميول التلاميذ في القراءة كشف أنواع الكتب والصحف والمجلات التي لها جاذبية أكثر بالنسبة للتلاميذ ، ومسح الآراء في المسائل

الوطنية والاجتماعية حدد محتوى مقررات المواد الاجتماعية ، ومسح عادات الصحة استخدم كثيرًا في اختيار المحتوى المناسب لمقررات العلوم والتربية الصحية . . . إلخ .

وما قيل عن النقائص في وسيلة التحليل ، يمكن أن يقال هنا أيضًا ، فمثلاً معرفة ميول التلاميذ في القراءة ، ومعرفة أنشطتهم ليس أساسًا كافيًا لكي نبني عليه برنامج قراءة جيدًا ؛ إذ أن الميل للقراءة مشروط بعدد من العوامل مثل : توافر المادة ، والدافعية . . . إلخ ؛ لذلك لزم أن يُضَم إلى معرفة الميول في القراءة ما يمكن لهم أن يقرءوه ، وبذلك نضمن الاستمرار في النمو .

كذلك فإن أخطاء التلاميذ في الاستخدام اللغوي ذات أهمية كبيرة في مراجعة الأهداف ، وفي تقويم المحتوى ، لكن هناك مطالب أخرى لابد من العمل على الوفاء بها ، ومن أمثلتها : مساعدة التلاميذ للحصول على الأفكار التي يعبرون عنها ، وإتاحة الفرص الكثيرة للتعبير الكتابي والشفوي .

وفي الحقيقة يعتمد اختيار المواد والخبرات في مناهجنا العربية ـ بصفة أساسية ـ على رأي الخبراء ، وهم ـ في الغالب ـ ذوو كفاءات مختلفة ، ومرتبطون ارتباطًا وثيقًا بالاتجاهات التقليدية في بناء المنهج ، وعلى هذا نسمع كثيرًا عن ضعف المحتوى ـ بصفة عامة ـ وعن ضحالته ، وعدم تحديه للتلاميذ .

كذلك فإن إهمال الوسيلتين الأخيرتين في اختيار مواد لمنهج أدى ـ في الغالب ـ إلى انفصال المواد عن حركة المجتمع ، وأدى ذلك بدوره إلى تعميق الاتجاه النظري في التربية ، ذلك الذي عانينا منه كثيرًا ، وما زلنا نعاني .

معايير اختيار المحتوى والأنشطة :

إن إحدى المشكلات الكبيرة في تطوير المنهج هي اختيار مقرر الدراسة المناسب ، واختيار الخبرات ، إذ أن مدى التعلم ، وتحصيل الأهداف التربوية يعتمدان على الاختيار الدقيق لمواد التعلم وخبراته .

وتبرز الحاجة إلى المعايير الأساسية لاختيار مواد المنهج للعوامل التالية :

١- الزيادة الهائلة في كمية المعرفة المتاحة تجعل الاختيار الدقيق أمرا لا مفر منه .

٢- التغيرات الاجتماعية السريعة تحتم على المدارس أن تعيد النظر في مناهجها في ضوء حاجات الشباب وأهدافهم .

٣- عدم التجانس الواضح بين طلاب المدارس يتطلب تكييف المنهج بحيث يتلاءم مع التباين الواسع في الميول والقدرات والحاجات .

٤- التغيرات السريعة التي حدثت في المجتمع المصري والعالمي ، مثل سيادة الحياة الديمقراطية ، والانفتاح على العالم ، وتغير صورة الإنتاج .

وهذه المعايير التي سوف نذكرها هنا وسيلة تساعد على تحقيق أهداف المدرسة ، وهناك علاقة متبادلة بين الأهداف والمعايير المستخدمة في اختيار خبرات المنهج ومواده ، وهذه المعايير التي نتحدث عنها مستقاة أساسًا من علم النفس التعليمي ، ومن بحوث مشكلات الشباب وحاجاتهم ، ومن تحليل أهداف المدرسة في المجتمع الحديث .

ومعايير اختيار خبرات المنهج وأنشطته مقسمة ثلاثة أقسام :

١- معايير متصلة بقيمة المحتوى .

٢- معايير متصلة بعملية التعلم .

٣- معايير متصلة بحاجات التلاميذ .

وفيما يلي بيان هذه الأقسام .

أولاً : معايير متصلة بقيمة المحتوى :

١- صلة المحتوى بالأهداف :

من الواضح تمامًا أن طبيعة الأهداف العامة للتربية ، والأهداف الخاصة بمادة معينة أو بدرس معين تؤثر في طبيعة المحتوى المختار .

ودراسة منهج مرحلة التعليم الثانوي على امتداد تطورها يعطينا الدليل على أن هذا المعيار إجرائي وعملي ، فحين كان هدف المرحلة الثانوية الإعداد للجامعة اختير المحتوى على أساس إعداد الطلبة لمتابعة الدراسة الأكاديمية الأكثر تقدمًا ، وحينما دخلت الأهداف المهنية والوطنية ضمن أهداف المرحلة الثانوية ، اختيرت المواد الدراسية من عدة مصادر متنوعة ومختلفة .

لكن مازالت المرحلة الثانوية عندنا تقف عند إعداد الطلبة لمتابعة الدراسة الأكاديمية ، ودخول الجامعة ؛ ولذلك خلت مناهج المرحلة الثانوية من البرامج العملية التي تهيئ الطالب للحياة والمساهمة فيها .

وهنا نقطة مهمة ينبغي أن نلفت النظر إليها ، وهي : أهمية وجود علاقة واضحة بين الأهداف العامة ، والأهداف الخاصة ، مثلا من أهم وظائف المرحلة الثانوية المحافظة على الصحة ؛ لذلك ينبغي أن تكون أهداف تدريس العلوم مرتبطة تمامًا بهذا الهدف العام الذي سبقت الإشارة إليه .

أما الانفصام بين الهدف العام والهدف الخاص فهو أمر في غاية الخطورة . وهنا في البلاد العربية نعاني من هذا الانفصام ، فبينما نجد أهدافًا عامة ذات بريق ، نجد أهدافًا خاصة لا تخدم هذا الهدف العام ، فبينما نجد أن أهم أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية تَعرُّف التلميذ على بيئته ومشاكلها ، لا نجد من العلوم المختلفة ولا من الأهداف الخاصة لهذه العلوم ما يخدم هذا الهدف العام .

وعلى هذا ، فتدرج الأهداف في المدرسة الحديثة أمر مهم ، والأهم من ذلك هو ترابط هذه الأهداف في تدرجها ، واختيار المادة الدراسية بحيث تساعد على تحصيل الأهداف العامة والخاصة ـ على حد سواء ـ بل أكثر من هذا ينبغي أن نضع في أذهاننا في اختيار مواد التعلم وخبراته القيم المحتملة لهذه المواد في تحصيل عدد من الأهداف العامة في المدرسة ، فمثلا : الاشتراك في الألعاب الرياضية والهوايات المختلفة لا يؤدي ـ فقط ـ إلى تحسين الصحة ، والكفاءة

الجسيمة ، بل يؤدي ـ أيضًا ـ إلى الاستخدام الرشيد لوقت الفراغ وتحصيل درجة عالية من الكفاءة الاجتماعية .

٢- صدق المحتوى وأهميته :

يشمل مصطلح المحتوى : المفاهيم ، والأفكار ، والتعميمات التي تعلم ، ومن وجهة النظر التقليدية يعد المادة الدراسية في الغالب المتخصصون ، وأحكامهم الخاصة بصدق الحقائق والمفاهيم الموجودة يمكن الاعتماد عليها أكثر من الاعتماد على أحكام المدرس الفرد ، وفي هذه الحالة التي يركز الاختيار فيها في يد المتخصصين في المادة نجد أن وسائل التعلم وأنواعها محدودة ، والأنشطة التي يشترك فيها التلاميذ محصورة ـ غالبًا ـ في القراءة والحفظ وتكرار الحقائق والاشتراك في العمل الروتيني اليوم .

وعلى أية حال ، فإنه في العصر الذي نعيشه تستخرج المادة الدراسية من مصادر عدة ، علاوة على الكتب المقررة ، ومن هذه المصادر الكتب الثقافية ، والسجلات ، والصحف ، والنشرات ، والدوريات ، والراديو ، وبرامج التليفزيون والتسجيلات والسينما ، والمواد المبرمجة ، وفي نفس الوقت دخلت هذه الوسائل حجرة الدراسة ، ومن هذه الوسائل : النماذج ، والصور ، والرسوم البيانية والخرائط ، والكمبيوتر . . . إلخ .

ولهذه الكثرة الهائلة في مصادر المعرفة ووسائلها لزم أن يكون المحتوى المختار للمنهج صادقًا ومهمًا ، والصدق يعني : الصحة ، والدقة ، والمعلومات المؤكدة ، والمصادر الموثوق بها ، والاتصال بالحقائق ، والدليل الصادق الذي لا يشك فيه ، فنحن نقول مثلاً : إن الخريطة صادقة حينما تكون دقيقة وتامة ومعتمدة على الحقائق الموثوق بها ، وعلى التفاصيل الدقيقة ، ونقول كذلك عن السينما إنها صادقة حينما يكون الحوار والمناظر والأزياء والأحداث مطابقة للزمن والوقت والثقافة التي تمثلها .

والأهمية معناها : قيمة المحتوى بالنسبة للمتعلم والمجتمع ، وكثير من المعارف الموجودة في مناهجنا لا يمكن أن يقال إنها تفي بهذا المعيار ، فالتفاصيل المذكورة في الغالب لا قيمة لها ، وغير مترابطة ، والمادة الدراسية في الغالب ـ سيئة إن لم تكن مضرة ـ وكثيرًا ما يسأل تلميذنا : ما قيمة ما أدرسه وما أهميته؟ هل الذي أدرسه في اللغة يفيدنا في الحياة أو في العمل؟ هل مثلاً : دراسة الأمطار والرياح وظواهر السطح في الأقطار النائية عنا ذات قيمة بالنسبة لي؟ هل الشعر القديم بألفاظه الغريبة والبعيدة عن لغة العصر ذو أهمية؟ إلى غير ذلك من الأسئلة المعبرة عن حيرتنا إزاء ما يقدم في مناهجنا من معلومات قديمة ورثة لا قيمة لها في حياتنا الواقعية .

ثانيا : معايير متصلة بعملية التعلم :

١- الإفادة من ميول التلاميذ :

ثبتت من الدراسات أهمية الميول في دفع عملية التعلم ، وتحريكها ، ومنذ زمن بعيد عبر المدرسون عن هذه الحقيقة وذلك بقولهم : إن التلاميذ الذين يميلون حقيقة إلى أعمالهم لا تنمو لديهم ـ فقط ـ الاتجاهات المفضلة ، بل يحصلون على نتائج أكثر تناسبًا مع قدراتهم ، والبحوث التجريبية الواسعة في العقود القليلة الماضية تؤكد المبدأ الذي يقول :

«في اختيار مواد المنهج وأنشطته ينبغي أن يعطي الاعتبار لميول التلاميذ ، وهذا يعني أن يختار المحتوى والخبرات ذات الجاذبية المباشرة للتلاميذ ، لكن القبول الأعمى للميل يمكن أن يكون خطيرًا ، كالخطورة التي توجد في التمسك الزائد بالمنهج التقليدي الذي يتميز غالبًا باللفظية ، وإلزام جميع التلاميذ بطريقة تدريس واحدة لموضوعات ضعيفة المعنى ، أو لا معنى لها على الإطلاق ، وإذن تبدو أهمية الفهم الجديد للميل .

وفي المقام الأول : ينبغي ألا تختلط الميول بالرغبات المؤقتة ، أو مظاهر حب الاستطلاع التي غالبًا ما يتباهى بها الأفراد ، والميول التي لها قيمة في

الإسهام في تحصيل الأهداف التعليمية هي تلك التي لها قيمة ثابتة ودائمة . والمدرس الذي يعتمد على الرغبات العارضة للتلاميذ في اختيار المواد سوف يكتشف ضعف هذه الوسيلة ليس ـ فقط ـ في الخطر الذي يتعرض له التعلم . بحيث يبدو قطعا متفرقة بل ـ أيضًا ـ في الخطر الذي يظهر في عدم الاهتمام بترقية وتنظيم المستويات العليا من الخبرات والمهارات ؛ وذلك لأن الأطفال والشباب ـ في الغالب ـ قضاة قاصرون أو متحيزون في تقويم ميولهم ، وأهميتها ، وقد أظهرت الدراسة المتعلقة بالميول المهنية مدى التباين الواسع بين ما يفضله التلاميذ من المهن وبين إمكانات تحصيلها ، وأكثر من هذا فالميول والحاجات والقدرات تختلف بدرجة كبيرة بين الأفراد ، كالخلاف الذي يوجد بين قدراتهم في فهم حاجاتهم وميولهم وإدراكهم .

وفي المقام الثاني : يعمل الاختيار الدقيق لمواد المنهج وخبراته على توجيه الميول غير المناسبة وغير المحددة ، وعلى إيجاد غيرها ، مما هي أكثر جدارة ومناسبة ، ومن الميادين التي نحتاج فيها مثل هذا التوجيه : القراءة ، إذ تظهر البحوث أن نوع قراءة تلاميذ المرحلة الثانوية ضعيف في الغالب ، وكمية هذه القراءة ضئيل أيضًا ، وهذا موقف سيئ ، فالتلاميذ حين يختارون مواد للقراءة يختارون تلك التي لا تحتاج إلى مجهود ، مثل المجلات المصورة ، والوسائل الفكاهية ، والسطحية ، ومن الواضح أن المدرسة قد فشلت في أن تدفع التلاميذ لإغناء خبراتهم بمواد القراءة المختارة بعناية ، وعلى أية حالة ، فإنه يمكن ـ كما ثبت ـ تنمية قدرات القراءة وعاداتها والميول فيها وتحسينها ، وذلك بالإرشاد الجيد والتوجيه الحسن .

ومعرفة الميول لا يمكن إنكار دورها في تحريك الدراسة وأنشطة التعلم ، وينبغي أن نختار المادة الدراسية التي تشبع الميول الحالية ، والتي تهم في إيجاد أنشطة تعليمية أكثر سعة وفائدة .

٢- الاستمرار والتنظيم :

يؤكد علم النفس الحديث أن التربية عملية نمو مستمرة ومتدرجة ، وهي تتقدم بفاعلية أكثر حينما تحمل مواد التعلم وأنشطته صلات مباشرة مع المواد والخبرات التي عرضت من قبل ، وحينما تؤدي إلى فهم المواد والخبرات الأكثر تعقيداً والمواد والخبرات التالية ، ومن الأمور المهمة هنا : تشجيع العلاقات والارتباطات ، وتأكيد السببية ، وتأكيد الاستمرار ، وترقية الاتصال ، والتنظيم المتتابع ، والتخطيط المتكامل ، والمبدأ الذي وراء ذلك كله هو أنه إذا لم توجد مراجعة للمعرفة المحصلة من جيل سابق ، وللمهارات والميول وجميع عناصر التعليم ، إذا لم تحدث هذه المراجعة فسوف تكون العملية التربوية غير اقتصادية وغير مؤثرة ، وعلى هذا ينبغي أن تؤدي مواد المنهج وخبراته إلى الاستمرار والمتابعة .

ومنذ وقت طويل افتُرِضَ أن هذا المبدأ ، الاستمرار والتنظيم ، يفي به التنظيم المنطقي للمادة ، كتقديم مادة التاريخ مثلاً على أساس البعد الزمني : القديم ، ثم الوسيط ، ثم الحديث .

وعلى هذا الأساس اختيرت الموضوعات التي ظُنَّ أن لها صلة بالمادة ، لا التي لها صلة بقدرات التلاميذ ، وحاجاتهم ، وميولهم ، ومن هنا كانت المعارف والحقائق المقدمة بعيدة ـ في الغالب ـ عن مدى خبرات التلاميذ ، ومفاهيمهم . وأكثر من هذا أدى التداخل بين الموضوعات في المادة أو في عدة مواد إلى ضياع كثير من الجهد ، ومن الضروري الآن أن يختار المنهج وأنشطته، أو ينظم على أساس من الوجهتين النفسية والمنطقية معًا ، وفي ظل هذا الاتجاه الجديد ظهرت المبادئ التالية :

- **التعلم يتقدم من المعلوم إلى المجهول .**
- **ومن المحسوس إلى المجرد .**
- **ومن المألوف إلى الغريب .**
- **ومن المباشر إلى غير المباشر .**

وهذه المبادئ يمكن أن تطابق التنظيم المنطقي ، لكن المهم أن يراعي استعداد التلاميذ لأنواع التعلم الجديد في مجال معين ، ومن هنا ومن المهم أن نأخذ في الاعتبار المستويات الحالية لنضج التلاميذ ، ونخطط بعناية لكي نرشد التلميذ من أجل التقدم المستمر في تحصيل المستويات المختلفة للتعلم ، وهذا واضح في توجيه التلاميذ دائمًا نحو تنمية المفاهيم والتعليمات واكتساب عادات التفكير ومهارات العمل الديمقراطي ، وذلك لا يتأتى من موقف واحد ، بل لابد من التزويد بفرص كثيرة ومتعددة لتنمية ما يراد تنميته من المهارات وأنماط السلوك .

هناك نوعان من الاستمرار : الاستمرار الرأسي والاستمرار الأفقي ، والاستمرار الرأسي يتحقق بتدريج خبرات المنهج في مراحل متتابعة ، والاستمرار الأفقي يتحقق عن طريق الترابط أو الوحدة بين المواد التي يدرسها التلاميذ في صف معين .

٣- تعدد أهداف التعليم :

ويؤكد علماء النفس في السنوات الحديثة أن نتائج التعلم متعددة ؛ أي أن الطفل حينما يُستثَار يُحدِث أنماطًا مختلفة من الاستجابات المصاحبة للاستجابة الرئيسة التي أحدثها ، فالتلميذ الذي يحفظ قصيدة يتعلم من الترديد والتكرار الكلمات الصعبة ، وفي نفس الوقت ، سوف يكتشف أو يستخدم طريقة أسرع في الحفظ ، بل إنه قد ينمي التذوق عنده ، أو يكتشف ميلاً للشعر لم يعرفه من قبل ؛ لكن التعلم المصاحب ـ ولسوء الحظ ـ ليس إيجابيًّا أو بَنَّاءً بصفة دائمة ، ففي بعض الأحيان تنمو أنماط التعليم السلبية ، غير المقبولة ، فالتلميذ في المثال السابق قد لا يعرف معاني الكلمات الصعبة بالقصيدة وقد لا يتذوق الشعر ـ بصفة عامة ـ بل قد يكره المدرس الذي أعطاه القصيدة التي يحفظها ، ويكره الفصل الذي هو عضو فيه .

ولهذا ففي اختيار مواد التعلم وأنشطته من المهم جدًّا أن تُعطَى العناية لسمة التعدد في نتائج التعلم .

وفي الماضي ، اختيرت مواد المنهج ـ بصفة رئيسة ـ من زاوية إسهاماتها في جانب واحد من جوانب نمو التلاميذ ، هذا الجانب هو الجانب الفكري المتعلق بحفظ الحقائق وترديدها ، وعلى الرغم من أهمية هذا الجانب فهو غير كافٍ اليوم لتحصيل الاتجاهات الجديرة بالاهتمام ، ولتحصيل التذوق ، وعادات السلوك ، وهذه الأمور الأخيرة في حاجة إلى تأكيد متزايد اليوم لأنها محددات هامة للسلوك الإنساني .

والناظر إلى أهداف التربية عندنا يرى أنها محدودة وضيقة ، فهي لا تتعدى الجانب الفكري والمعرفي ، وهي في مستواه الأول ، وهو التذكر والحفظ ، ومن ثَمَّ لا تتعجب إذا لم تجد كثيرًا من الإبداع والابتكار في أعمالنا ؛ لأننا تعلمنا أساسًا على أساس من الروتينية الجامدة ، فعلى التلميذ أن يلم بالمعلومات والحقائق ، وسعيد الحظ من لديه قدرة على الحفظ .

والتعلم المصاحب لدى تلاميذنا ـ في الغالب ـ سلبي ـ إلى حد بعيد ـ فمن الذي درس مادة معينة وتحمس لها فيما بعد ، إلا القليل النادر ، إنك قد تسأل تلميذًا ما عن الكتب التي قرأها فيقول لك : ولماذا أقرأ؟ الحمد لله قد رميت الكتب إلى الأبد بعد أن أديت الامتحان .

وعلى أية حال ، فمن الممكن تغيير المعلومات المحدودة وغير المرغوب فيها ، وكذلك تغيير الاتجاهات والتذوق ، كما أنه من الممكن تنمية أخرى جديدة ، فمثلاً ثبت من الدراسات العلمية أن فيلمًا واحدًا يمكن أن يؤدي إلى تغيرات مهمة في اتجاهات التلاميذ ، وأيضًا فإن دراسة البيولوجي يمكن أن تقضي على المعتقدات التي ورثناها وتلك التي تؤدي إلى كثير من الأخطاء في سلوكنا تجاه أجسامنا وصحتنا .

والحقيقة أن أنواع النتائج التي يمكن أن توجد في موقف تعلم تجعل من الضروري اختيار المادة الدراسية التي تؤدي دوراً عظيمًا في التنمية الشاملة لكل طالب .

٤- مراعاة الفروق الفردية :

من المفاهيم الحديثة في التربية الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ ، وذلك للإعداد للحياة الديمقراطية ، ومن المعروف أن الإعداد لهذه الحياة لا يأتي من التسوية الباطلة بين الأفراد ، بل يأتي من اعتبار الفروق بين الأفراد ، الفروق بينهم في القدرة ، وفي الابتكار ، وفي الحساسية الاجتماعية ، وفي الإدراك ، وفي كل الصفات المعقدة المتضمنة في لفظ «الشخصية» ، ومراعاة هذه الفروق أحد الأسس العظيمة للحياة الديمقراطية .

وعلى هذا فالحاجة ماسة لتقديم كمية كافية من مختلف المواد والخبرات لمواجهة الحاجات الفردية وإذا لم يحدث هذا فإمكانيات النمو للأفراد يمكن أن تكون محدودة ، إذ أن هناك فروقا ذات مغزى بين قدرات التلاميذ في التعلم وفي درجات النجاح الذي يمكن أن يُحصِّلوه باستخدام الوسائل المختلفة .

ولمواجهة هذه الفروق يقترح ما يأتي :

أ- اختيار المواد والأنشطة التي تمثل درجات متنوعة من الصعوبة والتعقيد ، مثلاً يمكن أن تكون مواد القراءة مختلفة ، ومتنوعة ، وأن تكون المواد التعليمية مختارة بحيث تتحدى قدرات التلاميذ ، وفي نفس الوقت تسمح لكل فرد منهم بأن يحصل قدراً من النجاح .

ب ـ إتاحة الفرص المتنوعة لإعادة عرض مادة ، بحيث يتمكن كل تلميذ من تنمية المهارات المختلفة ، والمعارف ، وأنماط التذوق ، والاتجاهات .

جـ - اشتمال مواد المنهج على عدة أنواع من وسائل التعلم ، مثل : الكتب ، ومواد المعمل ، والوسائل السمعية والبصرية التي يمكن أن تساعد التلاميذ الذين لديهم عيوب في الإدراك وتزود بالفرص المناسبة لكل التلاميذ للاشتراك في الخبرات المباشرة وغير المباشرة .

وعلى الرغم من كثرة تكرار هذا الكلام على ألسنة المربين والمدرسين ، فإنه قلما توجد صيغة مناسبة ومنظمة لمواجهة ما يسمى « بالفروق الفردية » فما زال جميع التلاميذ يواجهون بنمط واحد من المواد الدراسية ، وليست هناك مواد اختيار داخل التخصص الواحد ، وتوزيع الطلاب بين العلمي والأدبي ليس على أساس قدراتهم الفعلية بل على أساس الرغبات الطائشة ، أو على أساس البريق الاجتماعي الذي يُعطَى لتخصص معين .

كذلك فإننا نجد أن فصولنا تجمع بين الذكي جدًا ، والغبي جدًا ، وتُقدَّم لكل منهما مواد واحدة ، وتدريبات ثابتة جامدة ، ولا يستعان في عملية التدريس إلا بالكتاب ، أما الوسائل المُعِينة التي قد تساعد البطيء على التعلم فهي نادرا ما تستخدم ، كذلك لا نجد في مواد الثانوية العامة ما يلبي حاجة البنين والبنات لفهم متطلبات حياة الجنسين .

لذلك كله نسمع بين الحين والآخر كثيراً من الشكاوى المستمرة من عدم فعالية نظام التعليم عندنا ، وبخاصة « الثانوي العام» والسبيل إلى مواجهة ذلك لا يكون إلا بعدة أمور جوهرية يمكن أن نوجزها فيما يلي :

- الاعتماد على الاختيار الحر للمواد المدروسة .
- إيجاد بعض الموضوعات الاختيارية في المادة الواحدة .
- إدخال كثير من الهوايات العملية والفنية ، وجعل هذه الهوايات أموراً أساسية ومطلوبة في المنهج .

ولعل أصدق تمثيل لهذا النمط المقترح من المدارس هو « المدرسة الشاملة» وهي نوع من المدارس التي تجمع في مناهجها بين الجانب الأكاديمي ، والجانب العملي .

وقد زار الكاتب إحدى هذه المدارس في الولايات المتحدة ، فوجد أن هناك ٣٠ مقررًا في السنوات الثلاث للمرحلة الثانوية ، وأن ١٣ مقررًا منها تمثل الجانب الأكاديمي ، و ١٧ تمثل الجانب العملي ، ووجد ـ أيضًا ـ داخل كل مقرر حرية كبيرة للأفراد لكي يختاروا ما يميلون إلى دراسته .

ثالثا : معايير متصلة بحاجات التلاميذ :

إن الفشل الذي يواجهه الشباب في التكيف المناسب للحياة يتحدى التربويين في محاولاتهم لتحسين المنهج ؛ ذلك أن الاتجاه نحو مراعاة حاجات الشباب في بناء المنهج أصبح يلقي دعمًا قويًا ؛ ولهذا ظهرت أهمية العناية في اختيار مواد المنهج وأنشطته بالحاجات الاجتماعية والشخصية للتلاميذ .

وفي العقد الماضي بُذِلت محاولات كثيرة في الغرب للحصول على معلومات أكثر تأكيدًا تتعلق بحاجات التلاميذ ، وليس التربويون وحدهم الذين يهتمون بحاجات الشباب ، بل هناك جهات أخرى كثيرة في المجتمع تهتم بهذا الأمر ، ومن الوسائل التي استخدمت في تعرف حاجات الشباب : مؤتمرات الشباب ، والاستفتاءات ، والمسح ، ودراسة حالات السلوك ، والاختبارات ، والامتحانات المختلفة ، ومن هذه الوسائل جميعًا توافرت كمية كبيرة من المعلومات المتعلقة بحاجات الشباب في كثير من مجالات الخبرة ، لكن المدرسة مع هذا فشلت في مواجهة حاجات الشباب الشخصية ، والاجتماعية ، والوطنية ، وفشلت في إعدادهم مهنيًا .

١- معايشة الشباب لمجتمعهم :

وإحدى حاجات الشباب المهملة عندنا هي معايشة الشباب لمجتمعهم ، والمشكلات اليومية التي تواجه المواطن ، ومن هنا فالتلميذ خارج المدرسة لا يفعل شيئًا ـ من الناحية العملية ـ يشترك به في حل مشكلات مجتمعه ، ولا يتابع باستمرار معرفته بأمور وطنه ، ولا يهتم بالمشكلات الاجتماعية التي تواجهه هو نفسه كمواطن .

ولاشك أننا نعاني تمامًا من هذه المشكلة ، مشكلة انفصال المدرسة وتلاميذها عن مجتمعهم ، ومن أبجديات المدرسة أن يكون لها دور في تطوير البيئة المحلية لكننا لا نجد صدى ، أي صدى ، لهذه الأبجديات وما ذلك إلا لأن المدرسة لا تقدم المعرفة الضرورية والحقيقية التي تربط الفرد ببيئته ، لماذا لا تكون أنشطة المدرسة خارج أسوارها بدلاً من داخلها؟ لماذا لا يقوم التلاميذ بمشروعات خدمة البيئة في الإجازات ، وما أطولها في التعليم العربي؟ إن التلميذ يقضي ما يقرب من خمسة شهور خارج أسوار المدرسة لا يفعل شيئًا ، اللهم إلا الشغب ، واللعب غير الهادف ، مع أن بلادهم في حاجة ماسة إليهم لو أحسن توجيههم واستخدامهم .

أما حاجات الشباب الصحية ، والجسمية فقد أخذت أهمية كبيرة في المدارس من الحرب العالمية الثانية ؛ وذلك بناءً على تقارير كثيرة عن المعفين من الخدمة العسكرية ، وأيد هذا ـ أيضًا ـ أن الشباب الذين رُفضُوا من الجندية لأسباب انفعالية أو أسباب نفسية لم تُتَح لهم بالمدرسة الخبرات المناسبة التي تؤدي إلى ترقية الصحة الانفعالية أو الفكرية لديهم .

حقيقة إن كثيراً من الظروف التي تؤدي إلى هذه العيوب لا يمكن أن تتحكم فيها المدرسة ، ومع ذلك فمن المحتمل أن تساعد المدرسة ـ بدلا من أن تمنع ـ على بقاء المتاعب والصراعات التي تؤدي إلى عدم التوافق النفسي ، إذ أن كثيرًا من البرامج المدرسية لا تساعد الشباب على معالجة مشكلاتهم ، وهذا ـ بدوره ـ يؤدي إلى الفشل ، والإحباط ، وإلى ردود الفعل غير المرغوب فيها .

ومن المجالات التي ينبغي أن تعطي العناية الكافية في المدرسة الثانوية ما يلي :

١- قضاء وقت الفراغ .

٢- مواجهة مسئوليات الحياة العائلية .

٣- اكتساب المعارف الخاصة بمجالات العمل .

٢- المنهج والحياة :

من المعروف الآن عالميًا أن التربية ينبغي أن تتصل بالحياة ، وتقتصر هذه المعرفة ـ في الغالب ـ على الجانب النفسي ، أما تطبيق هذا الاتجاه فقد ووجه بأمرين كثر حولهما الجدل ؛ الأول هو : هل العلاقة بين التربية والحياة مقتصرة على الحاضر فقط ، أو على المستقبل أيضًا ، والثاني هو : إلى أي حد تكون هذه الصلة؟

وفي الحقيقة فإن الجدل حول الأهمية النسبية للقيم الحالية ، أو لقيم المستقبل ليس جدلاً حديثًا ، وفي التربية التقليدية ، كان الاتجاه نحو اختيار المواد والأنشطة على أساس تأثيرها المفترض في مواجهة المطالب المتوقعة في حياة الكبار ؛ فالتربية على هذا عملية إعداد للمستقبل ، وفي الوقت الحاضر فإن الاتجاه في اختيار مواد المنهج وأنشطته إنما هو فيما له قيمة حقيقية في مواجهة وحل مشكلات الحياة الحاضرة ، وهي ـ أيضًا ـ ذات قيمة في المستقبل .

ومن هنا ينبغي أن يُختَار المحتوى الذي يفي بهذين البعدين الحاضر والمستقبل ؛ لأن الحياة عملية نمو مستمرة ، لذلك لا يمكن الدفاع عن الفجوة التي يتخيلها البعض بين الحاضر والمستقبل . إن الخطأ ـ في نظر «ديوي» ـ لا يكمن في الاهتمام بالمستقبل بل في النظر إليه على أنه المنبع الرئيس للجهد الذي يبذل الآن في التعلم .

وعدم الاتفاق على الحد الذي تكون عليه الصلة بين التربية والحياة نبع أولاً من عدم فهم عملية التعلم ، إذ أن المدرسين يبالغون كثيرًا في مجهوداتهم المركزة حول تأكيد العلاقات المباشرة بين التربية والحياة ، ويبالغون ـ أيضًا ـ في نتائج هذه المجهودات لإيمانهم المطلق بنظرية انتقال أثر التدريب غافلين عن أنه إذا لم يكن بالمحتوى صلات مباشرة وقوية يمكن أن يدركها التلاميذ وإذا لم تكن فرص التطبيق متاحة لهم في المواقف الطبيعية ؛ فإن الآثار المنقولة يمكن أن تكون ضعيفة في الحقيقة .

كذلك فإن تحديد الطرق الكفيلة بتحقيق الوحدة بين الحياة والتربية يمثل صعوبة كبيرة ، إذ أن كثيراً من الوقت يضيع في تشجيع التلاميذ على الاشتراك في أنشطة الجماعة والمدرسة ، واستخدام المهارات والمعلومات التي تعلموها .

وهناك ـ أيضًا ـ مشكلة تقويم المحاولات التي بُذِلت لإيجاد العلاقات بين التربية والحياة ، فهذه المحاولات كانت معقدة ـ إلى حد كبير ـ وفي أغلب الأحيان ليس لدى المدرس وسيلة للتقويم غير رأيه الخاص ، وتقارير التلاميذ التي لا يمكن الاعتماد عليها .

وعلى الرغم من هذه المشكلات ، فمن المهم أن نختار مواد التعليم وأنشطته التي تتيح أقصى الفرص للتطبيق في مواقف الحياة اليومية .

ففي المقام الأول : يصبح التعليم أكثر فعالية حينما يفهم التلاميذ صلات المنهج وتطبيقاته في أنشطة الحياة اليومية ، وهذه مسألة ميل وتدريب ، والأفكار المجردة لا تربي هذا الميل ، ولا تدفعه ، ودون الدافع المناسب للتعلم يصبح التعلم ضعيفًا ، وبطيئًا ـ في نفس الوقت ـ وكذلك فإن الممارسة وكميتها يساعدان التلاميذ على استخدام المهارات والمعارف المحصلة .

وفي المقام الثاني : أصبح الاتصال مع الواقع مطلبًا معقولاً للنمو الشخصي، فإذا اعتقد الشباب أن خبرات مدارسهم منفصلة وبعيدة عن الحياة فإن شخصياتهم تضطرب ، ويصيبها القلق والتناقض ، وعلى هذا لابد أن تكون للمدرسة تأثيراتها التربوية والإيجابية في المجتمع، وينبغي أن نضع في أذهاننا أن التلاميذ لا تنمو شخصياتهم نموًا كاملاً ما لم يكونوا قادرين على مواجهة حاجات الحياة اليومية بنجاح .

٣- عمومية الحاجة :

يدعو التربويون في السنوات الحديثة المدرستين الإعدادية والثانوية أن تعملا على مزيد من التنمية لكل الشباب من سن الثانية عشرة إلى الثامنة عشرة ؛ لأن التغير الحادث في نوعية تلاميذ المدرسة اليوم من مجموعة مختارة إلى

مجموعة غير متجانسة أدى إلى أن تعقدت مشكلات اختيار مواد المنهج وأنشطته بصورة كبيرة ، ومن ناحية أخرى أدى هذا التغير إلى ضرورة التركيز على الحاجات الأساسية للشباب ، فالخبرات المشتركة ، والشائعات في حيوات كل الأفراد مهما كانت أعمارهم ، ونوعيتهم ، وطموحهم ، أو قدراتهم ، هذه الخبرات مطلوبة للجميع .

وهناك مطلبان أوليان لبناء المنهج هما :

١- تَعرُّف هذه الحاجات العامة .

٢- اختيار مواد التعلم والخبرات التي تفي بهذه الحاجات .

ويتبع هذا ـ من ثَمَّ ـ أنه في اختيار مواد المنهج ينبغي أن يكون التفضيل لهذه المواد والخبرات العامة في حياة التلاميذ في الحاضر والمستقبل .

وهذا المعيار لا يهمل الحاجات الخاصة لبعض التلاميذ ، فالتلاميذ ذوو المواهب الخاصة في الموسيقى ، والفن ينبغي أن يُشجَّعوا على تنمية قدراتهم هذه .

إن بعض مواد التعلم وأنشطته يمكن أن تكون خاصة من حيث التطبيق ، ومن النادر أن يحس الطالب بالحاجة إليها في أثناء الحياة ، وهناك بعض المواد الأخرى والأنشطة التي تحتاجها نسبة كبيرة من التلاميذ مع تواتر كبير ، وإذا كان للمنهج أن يقابل حاجات الشباب فينبغي أن يكون التأكيد على هذه المواد والأنشطة التي لها تكرار عالٍ في الحياة اليومية ، وينطبق هذا على المفاهيم الأساسية في مجال العلوم ، والمواد الاجتماعية ، وفنون اللغة ، والرياضيات . وهناك دراسات كثيرة أجريت في هذا المجال ، مجال أنشطة الصغار والكبار . وعلى هذا الأساس ظهرت قوائم المفردات ، وقوائم التهجي ومن المعقول أن تجري البحوث في حاجات التلاميذ المرتبطة بالحياة اليومية .

استمارة مقترحة لاستخدام المعايير السابقة :

لتسهيل عملية اختيار مواد التعلم والأنشطة صُمِّمَت الاستمارة التي سنراها فيما يلي : وبهذه الاستمارة يمكن الحكم على المحتوى الذي اختير بإحدى الطرق السابقة ، والمادة الدراسية التي تأخذ ترتيبًا أعلى بالنظر إلى المعايير السابقة ، لها الأسبقية في عملية التعلم .

لكن ينبغي أن نعي أن عملية اختيار المحتوى ليست عملية ميكانيكية أو رياضية بحتة ، والاستخدام الفعال لهذه الاستمارة ينبغي أولاً أن يتضمن :

١- فهمًا واضحًا لفلسفة المدرسة وأهدافها .

٢- تحليلاً للأهداف في صيغة سلوكية تعلم وتنمي .

٣- تحديد الأهمية النسبية لكل معيار في اختيار المواد .

٤- اختيار المواد والأنشطة على أساس المعايير المعترف بها ، وذات القيمة المعروفة .

طريقة استخدام الاستمارة :

١- ضع علامة (صح) في العمود (١) إذا رأيت أن المعيار مهم جدًا .
وفي العمود (٢) إذا كان له بعض الأهمية .
وفي العمود (٣) إذا كان قليل الأهمية أو لا أهمية له .

٢- ضع علامة (صح) في العمود (١) إذا كان المحتوى المقترح مطابقًا للمعيار بدرجة كبيرة .
وفي العمود (٢) إذا كان مطابقًا إلى حد ما .
وفي العمود (٣) إذا كان مطابقًا بدرجة طفيفة أو لم يكن مطابقًا .

استمارة اختيار مواد المنهج وخبراته

معيار الاختيار	تقدير المعيار			تقدير مواد المنهج		
	١ فوق المتوسط	٢ متوسط	٣ دون المتوسط	١ فوق المتوسط	٢ متوسط	٣ دون المتوسط
١- ينبغي أن تكون مواد المنهج ذات صلة مباشرة بأهداف المدرسة .						
٢- ينبغي أن تكون المواد المختارة صادقة ومهمة .						
٣- ينبغي أن ينظر إلى ميول التلاميذ في اختيار المواد .						
٤- ينبغي أن تؤدي مواد المنهج وأنشطته إلى الاستمرار والتتابع .						
٥- ينبغي أن تكون مواد المنهج ذات أهداف شاملة ومتعددة .						
٦- ينبغي أن تواجه مواد المنهج وأنشطته الفروق الفردية .						
٧- ينبغي أن يعطى الاهتمام في مواد المنهج وأنشطته لحاجات الشباب الاجتماعية والشخصية .						
٨- ينبغي أن تعطى مواد المنهج وأنشطته الفرص الممكنة للتطبيق في مواقف الخبرة الحقيقية .						
٩- ينبغي أن يتجه الاختيار إلى المواد والخبرات التي لها تطبيق في حياة كل الأفراد .						
١٠- ينبغي أن يكون التأكيد على المواد والأنشطة التي تتردد بكثرة في الحياة اليومية .						

ثالثا : مستوى المنهج :

يرتبط بالمحتوى ما يسمى بمستوى المنهج ، ويُقصَد بالمستوى توزيع خبرات المنهج أو المحتوى في سلسلة زمنية أو بعبارة أخرى تقرير متى يُدرَّس كل جزء من أجزائه ويُكيَّف حتى يمكن تحقيق التكامل بين أجزاء النسق فالتلاميذ يأتون إلى المدرسة لعدد معين من السنوات ، وتقوم المدرسة بتقسيم هذه السنوات إلى صفوف ، ويقضي الطالب سنة دراسية في كل صف ، وهناك مناهج دراسية تلازم التلميذ طوال مراحل التعليم العام كاللغة القومية ، وهناك مناهج تُدرَّس في مرحلة دون غيرها ؛ فالفلسفة مثلا لا تُدرَّس في المرحلة الابتدائية ، وهناك مناهج يختارها التلميذ في حالة اختياره لتخصص معين كمنهج الرياضيات بالنسبة للقسم العلمي ، والمواد الاجتماعية بالنسبة للقسم الأدبي ، ويتحدد المستوى وفقًا لأسس مختلفة كأن يتحرك التلميذ بين محتوى المنهج من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب ، والمقصود بالبسيط والأسهل الخبرات التي يقتضي إدراكها عمليات عقلية ، فالجمع مثلا يقتضي تعلمه عمليات عقلية أقل من القسمة أو تحليل المعادلات .

وثَمَّة أساس آخر لتحديد المستوى هو أن يتحرك التلميذ من الكل إلى الجزء كأن يتعلم مثلا أن الأرض كروية قبل أن يتعلم أن القاهرة هي عاصمة مصر . وهناك الأساس التاريخي الذي تجده شائعًا في تحديد مستوى منهج التاريخ والدراسات الأدبية والحضارية ، فيدرس التلميذ التاريخ القديم قبل الوسيط ، والوسيط قبل الحديث .

وهناك ـ أيضًا ـ الأساس المنطقي ، حيث يفترض واضع المنهج وجود نوع من العلاقات المنطقية بين أجزاء المحتوى ، كأن يتحرك التلميذ من المعلوم إلى المجهول ومن الملموس المحسوس إلى المجرد .

وبالإضافة إلى هذه الأسس ، فهناك عدة معايير يمكن مراعاتها عند تحديد مستوى المنهج ، وفي مقدمة هذه المعايير :

١- تكامل حلقات المستوى ، فما يدرسه التلميذ في الصف الثاني من منهج اللغة العربية متصل بما درسه في الصف الأول وما سيدرسه في الصف الثالث ، وكل هذه الحلقات تتأثر ببعضها وترتبط بمراحل نمو التلميذ ، وللأسف لا يوجد لدينا حتى الآن أساس تجريبي عن كيفية مناسبة مستوى المنهج لمستوى النمو .

٢- اتباع أساس تطوري ؛ بمعنى أن ما يتعلمه التلميذ في حلقة من حلقات المستوى يزيد من دافعيته للحلقة القادمة في المستوى ، وهذا المعيار يحقق فكرة التعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة .

« إن المنهج الجيد يخلق في التلاميذ الرغبة لمزيد من التعلم وعدم الوقوف عند المستوى المقرر» .

٣- تحقيق الترابط العضوي بين حلقات المستوى المختلفة ، وفي هذه الحالة تُلغَى الحواجز المصطنعة بين فروع المنهج وما يُعرَف بالصفوف وتتحقق الوحدات والنظرة المتكاملة للمعرفة الإنسانية من خلال ذلك ، كما نجد تجديدات في تنظيم المستوى تتمثل في المنهج المفتوح والمنهج غير الملتزم بالصفوف .

٤- المعيار البؤري أو تحديد مستوى المنهج على أساس بؤرة المنهج أو على أساس الاهتمامات الرئيسة فيه ، وفي هذه الحالة يجب أن يُدرَّب المدرس على أن يدرك المهم والأهم والأكثر أهمية في المنهج ، ويساعد التلميذ في إدراك العموميات الرئيسة ، فكثير من التلاميذ يركزون على حفظ الحقائق واسترجاعها دون التمكن من إدراك المفاهيم والربط بينها واستنتاج العموميات الصحيحة منها .

ولنضرب مثلاً يوضح الفرق بين هذه المصطلحات الثلاثة الحقائق والمفاهيم والعموميات ، فإذا قلنا :

«يوجد في شبه جزيرة سيناء عدد من آبار البترول ومناجم الفوسفات والمنجنيز ، ويمكن أن تقوم بها صناعة تعدينية لأن الصناعات توجد حيث توجد المواد الخام» . فإن هذه العبارة مجموعة حقائق عن شبه جزيرة سيناء وثروتها المعدنية وبها مفاهيم كالصناعة والمواد الخام ، أما العموميات فهي اكتشاف العلاقة بين أكثر من مفهوم في عبارة «توجد الصناعة حيث توجد المواد الخام» والعمومية تمثل مستوى أعلى في التعلم من الحقائق والمفاهيم .

رابعا : تحليل المحتوى :

ارتبطت نشأة أسلوب تحليل المحتوى بالدراسات الإعلامية حيث اعتبره البعض في بدايات القرن العشرين ليس منهجًا قائمًا بذاته ؛ وإنما هو مجرد أداة أو أسلوب جديد ضمن أساليب وأدوات أخرى في إطار منهج متكامل يستخدم لجمع المعلومات وتحليلها وفقًا لأشكال وأنماط متنوعة ؛ مما يؤدي إلى استنباط المزيد من التحليلات والتفسيرات والاستدلالات ، هذا المنهج هو المنهج الوصفي .

وقد برزت أهمية تحليل المحتوى قبل وأثناء الحرب العالمية الثانية ، حيث استُخدِم على نطاق واسع في تحليل المواد الصحفية المنشورة بالجرائد والمجلات والمواد الإذاعية والتليفزيونية والفيلمية ، فضلاً عن تحليل الخطب والرسائل والمحادثات والصور للوصول إلى المعرفة الكامنة وراء هذا الإنتاج الإعلامي ، وكشف الأساليب الدعائية ، واكتشاف الميول والاتجاهات السياسية والعقائدية من خلال التعبيرات المكتوبة أو المنطوقة .

وهكذا سجل النصف الأول من القرن العشرين جهود الباحثين الإعلاميين كرواد في اكتشاف أسلوب تحليل المحتوى ، وتطويره ، وصقله ، وتطويعه للاستخدامات الإعلامية ، وإفادة العلوم الأخرى بإتاحة أسلوب منهجي جديد متطور يضاف إلى مجموعة الأساليب المنهجية البحثية المتنوعة ، ويثريها .

غير أن أسلوب تحليل المحتوى قد نما وتطور في العصر الحديث نتيجة للزيادة السريعة في حجم المعرفة ، وأيضًا نتيجة لظهور معالجات جديدة للمواد المكتوبة بالطريقة الكمية ، مما دفع بعض الباحثين في بعض المجالات الأخرى كالمجالات الاجتماعية والأدبية والسياسية والاقتصادية إلى الإفادة منه ، ثم استُخدِم هذا الأسلوب حديثا في مجال التربية .

التعريفات المختلفة لتحليل المحتوى :

بُذِلَت محاولات عديدة لتحديد تعريف لتحليل المحتوى ، ومن أهم هذه التعريفات :

تعريف « برلسون » الذي يرى أن تحليل المحتوى أسلوب يستخدم لوصف المحتوى من حيث ظاهره وصفًا موضوعيًا ، وكميًا ، ومنظمًا .

كما يرى « جانيس » أن تحليل المحتوى هو الأسلوب الذي يستخدم في تصنيف وتبويب المادة المراد تحليلها إلى فئات وفقًا لقواعد محددة .

ويذهب « بيزلي » إلى : أن تحليل المضمون هو أحد أساليب الإفادة من المعلومات المتاحة عن طريق تحويلها إلى مادة قابلة للتلخيص والمقارنة باستخدام التطبيق الموضوعي والمنهجي المنظم لقواعد التصنيف .

ويؤكد « كلوز كريندورف » أن تحليل المضمون هو أحد الأساليب البحثية التي تستخدم في تحليل المواد بهدف التوصل إلى استدلالات واستنتاجات صحيحة ، وإعادة عرضها في قوالب جديدة .

وعلى هذا الأساس يمكن أن نضع تعريفًا شاملاً لتحليل المحتوى في ضوء استخداماته على النحو التالي :

(تحليل المحتوى هو أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن نستخدمها في مجالات بحثية متنوعة لوصف المحتوى من حيث الشكل والمضمون (أي التحليل الكمي والكيفي) .

ويعتمد التحليل الكمي على العد والقياس باستخدام الأرقام مما يؤدي إلى توفير كم من المعلومات يمكن التحكم فيه باستخدام الأساليب الرياضية والإحصائية ، والخروج باستنباطات كمية تساعد القائم بالتحليل في التوصل إلى النتائج ، أما التحليل الكيفي فيعتمد على انطباعات الباحث بعد قراءة المادة موضع التحليل ، ثم قيامه بالعمليات الاستنتاجية بناء على هذه الانطباعات .

ولا يُعدُّ التحليل الكمي هدفًا في حد ذاته وإنما هو وسيلة تستخدم لزيادة كفاءة التحليل ودقته وشموله وتعبيره تعبيرًا صحيحًا عن المضمون وابتعاده عن التخمينات والتقديرات الذاتية ؛ وعلى هذا الأساس فالتحليل الكمي مقدمة وأساس للتحليل الكيفي .

خصائص تحليل المحتوى :

يمكن أن نلخص أهم الخصائص التي يتميز بها أسلوب تحليل المحتوى ، وذلك على النحو التالي :

١- يسعى تحليل المحتوى عن طريق تصنيف البيانات وتبويبها إلى وصف محتوى المادة المراد تحليلها .

٢- يعتمد تحليل المحتوى على تكرارات ورود أو ظهور الجمل ، أو المصطلحات ، أو المعاني المتضمنة في قوائم التحليل في المادة المراد تحليلها بناء على ما يقوم به المحلل من تحديد موضوعي لفئات التحليل ووحداته .

٣- لا يقتصر تحليل المحتوى على الجوانب الموضوعية فقط ، وإنما يشمل الجوانب الشكلية أيضا .

٤- ترتبط عملية تحليل المحتوى من النواحي الفنية والمنهجية والإجرائية بالمادة المراد تحليلها .

٥- تحليل المحتوى أداة وأسلوب للتحليل إلى جانب أدوات وأساليب أخرى .

٦- يجب أن يتميز تحليل المحتوى بالموضوعية التي تقتضي ضرورة أن يتم بناء كل خطوة من خطوات التحليل على أساس قواعد وإجراءات واضحة ودقيقة .

٧- ينبغي أن يكون تحليل المحتوى منتظمًا ، ويتطلب ذلك توافر وصف متكامل للإجراءات التي يتم في ضوئها التحليل ، وتحديد الطرق التي ستتبع في الحصول على المادة العلمية ، وتوافر نظرة شاملة للمشكلة دون الاقتصار على الجوانب فرعية أو مداخل جزئية .

٨- لا يقتصر تحليل المحتوى على استقصاء الظواهر ورصد معدلات تكرارها ، وإنما يتعدى هذا الوصف الكمي إلى التحليل الكيفي الذي يبرز ما في الكتب من قيم ، وما يسود فيها من اتجاهات أو مواطن اهتمام .

٩- يجب أن تكون نتائج تحليل المحتوى مطابقة في حالة إعادة الدراسة التحليلية .

١٠- ينبغي أن تكون نتائج تحليل المحتوى قابلة للتعميم ، ويُقصَد بالعمومية ضرورة ارتباط نتائج تحليل المحتوى بالإطار النظري للدراسة .

١١- تدمج نتائج تحليل المحتوى مع بقية النتائج الأخرى لدراستها في إطار أهم وأشمل ، وتحليل مادتها تحليلاً متكاملاً في سياقها العام والظروف الموضوعية المحيطة بها .

إجراءات تحليل محتوى الكتب المدرسية :

أولا : تحديد الهدف من التحليل :

وهذا يقتضي من الباحث أو المعلم تحديد الغرض من التحليل في ضوء الأهداف التالية :

١- استكشاف أوجه القوة وأوجه الضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية ، وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها لتوضيح أي الموضوعات أكثر قيمة .

٢- تزويد المؤرخين والجغرافيين والعلماء والمفكرين بالفرصة للعمل تعاونيًا مع المعلمين ومديري المدارس وقادة العمل الحكومي والعام ؛ وذلك لتحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية .

٣- تقديم المساعدة للمؤلفين والمحررين والناشرين في إعداد كتب مدرسية جديدة ؛ وذلك بتزويدهم بالمبادئ والتوجيهات ، والتأكيد على ما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه .

٤- تقديم مواد مساعدة في إعداد المعلمين والإداريين في اختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية .

ثانيًا : تحديد وحدات التحليل وفئاته :

ومن بين الوحدات ما يلي :

أ- الكلمة .　　　ب- الموضوع .　　　ج- الشخصية .

أما فئات التحليل ؛ فيقصد بها نوع المفاهيم أو الحقائق أو القيم والمعلومات المطلوب البحث عنها ، فقد تكون الفئة القيم ، أو المعاني ، أو الاتجاهات . . . إلخ .

ثالثًا : التعريف الإجرائي لوحدة التحليل التي سوف تستخدم .

رابعًا : القيام بالتحليل في ضوء هذا التعريف الإجرائي .

خامسا : التأكد من ثبات التحليل من خلال قيام شخص آخر على نفس المستوى العلمي بإجراء التحليل مرة أخرى .

* * *



(٣٩)

تقويم مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة

مقدمة :

تطوير أي منهج يتطلب ـ ضمن ما يتطلب ـ تقويم هذا المنهج وتحليل محتواه تمهيداً للقيام بعملية التطوير التي تتطلب ـ غالبًا ـ نظرة كلية إلى عناصر هذا المنهج ونظرة متكاملة إلى محتواه ، وإلى فلسفة المجتمع ودستوره ، وإلى مطالب نمو الطلاب في ضوء فلسفة المجتمع وتراثه ، وإلى الاتجاهات المعاصرة والصيغ الجديدة للتعليم .

وتفسيراً لما سبق نقول : إن معايير تقويم منهج التربية الإسلامية بدولة الإمارات ينبغي أن تركز على :

أولاً : بعد التربية الإسلامية نفسها بحيث نقوم بما يلي :

١- إيجاد المثقف الديني البعيد عن النظرة المنغلقة للأمور ، والقادر على التفاعل مع مجتمعه .

٢- تحقيق مفهوم العبادة بمعناه الشامل بحيث يشمل جميع ما يقوم به الفرد المسلم من عبادات أو معاملات أو سلوك داخل المجتمع أو خارجه .

٣- بناء رؤية إسلامية واعية لدى المتعلم تمكنه من التعامل مع البشر جميعًا من جميع الأديان والمعتقدات والأجناس .

ثانيًا : بُعد ثقافة المجتمع بحيث يعمل المنهج على :

١- ملاءمة المنهج لرؤية الفلسفة التربوية التي تتبناها الدولة في مجال تعليم عامة ، والتعليم الثانوي خاصة .

٢- ربط تدريس مادة التربية الإسلامية بمنظومة دستور الدولة ، بحيث يتضح أن الإسلام هو دين الدولة الرسمي ، وأن الشريعة الإسلامية هي مصدر رئيس للتشريع .

ثالثًا : بُعد المتعلم بحيث يعمل المنهج على :

١- ربط الطالب بتراث الدولة ، وتاريخها بوصفها جزءًا من التاريخ العربي الإسلامي ، مع مراعاة خصوصية الدولة .

٢- خلق حالة يتمكن من خلالها الطالب الجمع بين المعاصرة الفكرية والتمسك بتعاليم دينه .

رابعاً : بُعد توافق سياسة الدولة التعليمية مع الصيغ الجديدة للتعليم :

١- استحداث صيغ جديدة للتعليم تواكب التطورات الجارية في مجال التعليم .

٢- الارتفاع بمستوى التعليم من حيث الكفاءة والفعالية بما يحقق مزيدًا من المواءمة مع احتياجات المجتمع المعاصر .

وللقيام بمهمة تقويم مناهج التربية الإسلامية في الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية سوف تستخدم المعايير التسعة المشار إليها في كل كتاب على حده ، وهذه المعايير التسعة يمكن تلخيصها في الجدول التالي :

أولاً : بُعد التربية الإسلامية نفسها :
١- المثقف الديني البعيد عن النظرة المنغلقة .
٢- تحقيق مفهوم العبادة بمعناه الشامل .
٣- تكوين رؤية إسلامية واعية .

ثانيًا : ثقافة المجتمع :
١- ملاءمة المنهج لفلسفة الدولة التربوية . ٢- ملاءمة المنهج لمنظومة دستور الدولة .
ثالثًا : بُعد المتعلم : ١- ربط الطالب بتراث الدولة . ٢- الجمع بين المعاصرة والتمسك بتعاليم الدين .
رابعاً : بُعد توافق سياسة الدولة التعليمية مع الصيغ الجديدة للتعليم : ١- استحداث صيغ جديدة للتعليم . ٢- الارتفاع بمستوى التعليم .

أولاً : تقويم منهج الصف الأول الثانوي :

يتكون منهج التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي من ٤٢ درسًا موزعًا على الفصلين الدراسيين الأول والثاني ؛ وهي مبينة في الصفحتين التاليتين :

الدرس	عنوان الدرس	نوع المعالجة	الصفحة
١	أركان الإيمان	نص قرآني	٩
٢	الإيمان	عقيدة	١٤
٣	أدلة وجود الله تعالى (١)	عقيدة	١٨
٤	مواقف الناس من الهدى الإلهي	حديث شريف	٢٣
٥	الله لا إله إلا هو الحي القيوم	نص قرآني	٢٧
٦	عاقبة الكبر	حديث شريف	٣٤
٧	التشريع الإسلامي	بحث	٣٨
٨	القرآن الكريم (المصدر الأول للتشريع)	بحث	٤٢

يتكون كل درس من هذه الدروس الاثنين والأربعين من :

١- مقدمة .

٢- عرض النص أو الموضوع .

٣- المناقشة أو التعليق .

٤- التقويم أو التدريبات .

٥- وأخيرًا ، يأتي النشاط الذي يساعد على تعلم الطالب ذاتيًا ، وعلى قراءة أكثر من موضوع الدرس .

ويعرض الموضوعات الاثنين والأربعين على أساسيات الدين الإسلامي ، وهي :

١- العقيدة :

- الإيمان . - الإسلام .

- مصادر التشريع .

٢- الشريعة :

- العبادات . - المعاملات .

٣- الآداب .

٤- السيرة والتاريخ الإسلامي .

٥- الشخصيات الإسلامية .

نقول بعرض الموضوعات الاثنين والأربعين نجد ما يلي كما يظهر في الجدول الآتي :

الأساس	عدد الدروس
١- العقيدة : - الإيمان . - الإسلام . - مصادر التشريع .	١٩ درسًا
٢- الشريعة : - عبادات . - معاملات .	١ درس واحد
٣- آداب	١١ درسًا
٤- السيرة والتاريخ	٩ دروس
٥- الشخصيات الإسلامية	٢ درسان
المجموع	**٤٢ درساً**

وبالنظر إلى الجدول السابق وإلى المعايير التسعة المشار إليها سابقًا نجد ما يلي :

١- التركيز في المقرر على أمور العقيدة ومصادر التشريع (١٩ درسًا ؛ أي نصف المقرر تقريبًا) بحيث يمكن أن يقال إن الثقافة الإسلامية هي الطابع الغالب على كتاب التربية الدينية للصف الأول الثانوي ، وجوانب العقيدة يُفترَض أن تكون قد قُدِّمت في الصفوف التسعة السابقة (الابتدائي والإعدادي) وهذا هو المتوقع ، ويعني هذا الجزء الكبير من المقرر عبارة عن تكرار لما يمكن أن يكون قد سبقت دراسته ، ولا نظن أن هناك إضافة إلى المعلومات التي لدى الطالب عن الخالق سبحانه وتعالى ، ولا من الغيبيات المرتبطة بجوانب العقيدة .

٢- إهمال أمور الشريعة من عبادات ومعاملات فليس هناك في هذا الجانب غير نص واحد عن الصلاة (أقم الصلاة لدلوك الشمس) نص قرآني ص١٤٧ ، ومعنى هذا أن المقرر لا يسهم في تكوين مفهوم العبادة بمعناه الواسع .

فليس هناك حديث لا من قريب ولا من بعيد عن عبادة من العبادات ولا عن المعاملات ، مثل البيع والإجازة ، والقرض ، والربا ، . . . الخ .

٣- أما بالنسبة للآداب والسيرة والتاريخ الإسلامي فقد قدما تقديمًا مقبولاً ، ففي الآداب ١١ موضوعًا أو درسًا ، وفي السيرة والتاريخ ٩ تسعة دروس .

٤- كذلك بالنسبة للشخصيات الإسلامية البارزة فقد قدَّم المقرر درسين من الـ ٤٢ درساً في شخصيتين عظيمتين لهما دور كبير في تاريخ الإسلام ، وهما البخاري ومسلم ، ويعتبر هذا القدر مناسبًا لعنصر الشخصيات الإسلامية البارزة .

٥- أما بالنسبة لتكوين المثقف الديني البعيد عن النظرة المنغلقة فليس لهذا المعيار أي أثر في المقرر ، ولم يُشَر له من قريب ولا من بعيد ، كذلك الأمر بالنسبة لتحقيق مفهوم العبادة بمعناها الشامل ، فليس هناك دعوة للعمل الجاد من أجل المجتمع المسلم ، وليس هناك دعوة إلى التعاون ومقاومة الظلم والظالمين ، ولا لبث الحماسة الإسلامية لدى الشباب لمقاومة ظلم المعتدي الأجنبي ، كذلك ليس هناك اهتمام بتكوين الرؤية الإسلامية الواعية ، ولا لدور الإسلام في الحضارة الإنسانية ، ولا لعلاقة العالم الإسلامي بالعالم الغربي ، ولا للصراع بين الحضارات، ولا لتكوين هوية ثقافية تعرف أين تكمن قوة الإسلام وأين تكمن قوة خصومه .

٦- كذلك ليس هناك ما يجسد سياسة دولة الإمارات العربية المتحدة في الدعوة الإسلامية ولا رؤيتها للمتغيرات ، ولا للمشكلات البيئية الخاصة، إن كتاب التربية الإسلامية للصف الأول يمكن أن يُدرَّس في أي دولة دون أن نلحظ أن هناك اختلافًا ؛ إذ أنه ينبغي أن يعكس المنهج خصوصيات المجتمع المعين ، مع الاحتفاظ ـ بالطبع ـ بالعلاقات الإسلامية بالعالمين العربي والإسلامي . كان ينبغي أن يُشَار إلى دور دولة الإمارات في الدعوة الإسلامية وما تُقدِّم من مشروعات عظيمة خيرية في هذا المجال .

٧- وبالنسبة لربط الطالب بتراث الدولة ودورها في الحضارة الإسلامية أو في الحضارة المعاصرة ، فليس هناك من الموضوعات ما يشير إلى ذلك ، وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك في أكثر من موضع ، وحق الدولة ودستورها ونظامها أن يستبين في جميع المقررات والمناهج ، ومنها منهج التربية الإسلامية ، ويمكن ـ في هذا المجال ـ أن نتناول شخصية بارزة في الدعوة الإسلامية في دولة الإمارات ، أو يشار إلى مشروع رائد

في مجال الدعوة الإسلامية والثقافة الإسلامية ، والمعروف أن دولة الإمارات لها إسهامات كثيرة خيرية وثقافية إسلامية .

٨- ويأتي عنصر الجمع بين المعاصرة ، والتمسك بتعاليم الدين ، لنجد أن المنهج لم يتناول أية قضية معاصرة تواجه الدعوة الإسلامية ، أو أية قضية معاصرة تحتاج إلى تشريع ، وما أكثر هذا وذلك !! .

ليس هناك حديث لا عن نقل الأعضاء ولا عن بنوك الأجنة ، ولا عن نقل الميثوس من شفانه ، ولا عن عمليات الاستشهاد والمقاومة ، ولا عن الحركة المعادية للإسلام والمسلمين في جميع أنحاء العالم الغربي . أين المنهج مما يحدث للعالم الإسلامي هنا وهناك؟ أين المنهج من المعاصرة والحداثة؟ أين المنهج من الأصالة؟ أين المنهج من قضية العولمة ؟!

٩- وعن عنصر استحداث صيغ جديدة للتعليم نجد أن المنهج مُقدَّم بصورة تقليدية جدًا ، إذ أن هناك فصلاً واضحًا بين جوانب العقيدة والشريعة ، ومصادر التشريع ، كذلك هناك انفصال واضح بين هذه وبين الأدب والسير . . إلخ ، فجاءت الموضوعات منفصلة لا علاقة بينها ، وعلاوة على أنه لا توجد فرصة واضحة للطالب لإبداء رأيه أو للتعبير عن نفسه، وبذلك تستطيع أن تقول : إن هذا المنهج يفتقر إلى الصيغ الجديدة للمنهج ؛ وبناء على ما سبق فإننا لا نتوقع أن يرتفع المستوى التعليمي للطالب ، ولا أن تتكون لديه شخصية قادرة على التمييز ، أو شخصية قادرة على فهم دورها المنوط بها دينيًا واجتماعيًا ، فليس لدى الطالب غير فكر واحد ورأي واحد دون التعرض لثقافات أخرى ، أو لأفكار فلسفية أخرى حتى يظهر لدى الطالب ما هو الإسلام؟ وما العلاقة بينه وبين غيره من الأديان؟ ، وما هي الرؤية الخاصة للإسلام فيما يتعلق بعلاقة الإنسان بالبيئة وبمن حوله وبما حوله ، وبالعالم كله ، وما دوره الحالي في الخروج من هذه الأزمة الطاحنة التي تلف الأمة الإسلامية وتحيط بها من كل جانب .

خلاصة الرأي :

يحتاج كتاب الصف الأول الثانوي للمراجعة الشاملة لمواجهة السلبيات السابقة التي أُشير إليها ، ويمكن تلخيصها فيما يلي :

١- التركيز على أمور العقيدة ومصادر التشريع .

٢- الثقافة الإسلامية هي الطابع الغالب على المنهج بدلاً من التربية الإسلامية وتوجيه السلوك .

٣- إهمال أمور الشريعة من عبادات ومعاملات ، ومن ثَمَّ لا يسهم المنهج في تكوين مفهوم العبادة بمعناه الواسع .

٤- عدم تقديم ما يكون المثقف الديني البعيد عن النظرة المنغلقة ، والتعصب للرأي .

٥- السكوت عن دور العقل في تحمل المسئولية ، وفي التكاليف الشرعية .

٦- ليس هناك ما يجس دور دولة الإمارات العربية المتحدة في الدعوة الإسلامية والثقافة الإسلامية .

٧- ليس هناك ما يربط بين الطالب وتراث الدولة أو دستورها أو هويتها .

٨- ليس في المنهج ما يجمع بين المعاصرة والثقافة الإسلامية ، وبتعبير آخر ليس هناك من الموضوعات التي تبصر الطالب بالمجتمع من حوله ، أو بالعالم من حوله .

٩- ليس هناك في المنهج ظل للمشكلات المعاصرة الفردية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الطبية .

١٠- هناك انفصال واضح أو عدم تكامل بين فروع التربية الإسلامية ، أو هناك انفصال بين العقيدة والشريعة والآداب ومصادر التشريع .

١١- افتقار هذا المنهج إلى الصيغ الجديدة له ؛ وبناء على ما سبق لا يتوقع أن يرتفع المستوى العلمي للطالب في جانب التربية الإسلامية .

ثانياً : تقويم منهج الصف الثاني :

يتكون منهج التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي من ٤٢ درسًا موزعةً على الفصلين الدراسيين ، الأول والثاني وهي مبينة في الصفحتين التاليتين :

الدرس	عنوان الدرس	نوع المعالجة	الصفحة
١	﴿ وَإِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَاحِدٌ ﴾	قرآن كريم	٧
٢	فضل قراءة القرآن الكريم	حديث شريف	١٢
٣	حاجة الإنسان إلي الدين الإسلامي	بحوث	١٦
٤	علم الله وقدرته	قرآن كريم	٢٠
٥	اصدق في القول والعمل	حديث شريف	٢٦
٦	مقومات المجتمع الإسلامي ـ الإخوة	بحوث	٣١
٧	العدل في المجتمع الإسلامي	بحوث	٣٦
٨	الناس سواء	حديث شريف	٤١
٩	عاقبة الظالمين	قرآن كريم	٤٦
١٠	المساواة في المجتمع الإسلامي	بحوث	٥٢
١١	حقوق الخادم	حديث شريف	٥٥
١٢	الحرية في المجتمع الإسلامي	بحوث	٦٠
١٣	الشورى في المجتمع الإسلامي	بحوث	٥٢
١٤	نسيبة المازنية	شخصيات	٦٩
١٥	المغرور بماله والمعتز بإيمانه	بحوث	٧٣
١٦	تنظيم التعامل في الشريعة الإسلامية	بحوث	٧٩
١٧	العقود	بحوث	٨٥
١٨	النفاق والإيمان	قرآن كريم	٨٩
١٩	حق المسلم على المسلم	حديث شريف	٩٣

يتكون كل درس من هذه الدروس الاثنين والأربعين من :

١- مقدمة .

٢- عرض النص أو الموضوع .

٣- المناقشة أو التعليق .

٤- التقويم أو التدريبات .

٥- وأخيرًا ، يأتي النشاط الذي يساعد على تعلم الطالب ذاتيًا ، وعلى قراءة أكثر في موضوع الدرس .

وتُعرَض الموضوعات الاثنين والأربعين على أساسيات الدين الإسلامي ، وهي :

١- العقيدة :

- الإيمان .
- الإسلام .
- مصادر التشريع .

٢- الشريعة :

- العبادات .
- المعاملات .

٣- الآداب .

٤- السيرة والتاريخ الإسلامي .

٥- الشخصيات الإسلامية .

نقوم بعرض الموضوعات الاثنين والأربعين على الأساسيات السابقة نجد ما يلي ـ كما يظهر في الجدول الآتي :

عدد الدروس	الأساس
١٣ درسًا	١- العقيدة : - الإيمان . - الإسلام . - مصادر التشريع .
٨ دروس	٢- الشريعة : - عبادات . - معاملات .
١٦ درسًا	٣- آداب
	٤- السيرة والتاريخ
٥ دروس	٥- الشخصيات الإسلامية
٤٢ درسًا	**المجموع**

بالنظر إلى الجدول السابق وإلى المعايير التسعة المشار إليها سابقاً نجد ما يلي :

١- التركيز في المقرر على :

الآداب ١٦ درسًا ، يليها أمور العقيدة ١٣ درسًا ، فالمعاملات ٨ دروس ، وأخيرًا تأتي الشخصيات الإسلامية ٥ دروس .

ويعني هذا أن هناك التفاتًا في هذا المقرر أكثر إلى الآداب الإسلامية ، والتفاتًا متوسطًا على أمور العقيدة ، فالمعاملات ، والشخصيات الإسلامية .

لكن ليس هناك ما يشير إلى السيرة النبوية ، أو إلى التاريخ الإسلامي يعكس ما كان موجودًا في الصف الأول حين أخذت السيرة ٩ تسعة دروس ، ومعنى هذا أنه لا يوجد استمرار في المنهج من صف إلى آخر .

٢- أما العبادات من صلاة وصيام وحج وزكاة فلا يوجد حولها أي درس ، وإن كان هناك درس واحد في العبادات في الصف الأول الثانوي ؛ أي أن أمور العبادة سواء في الصف الأول أم في الصف الثاني أُهمِلَت تماماً، ولا ندري لماذا؟!

٣- كذلك يوجد تركيز في الشخصيات الإسلامية على أئمة الفقه في هذا الصف ما عدا شخصية «نسيبة المازنية» ص ٦٩ وفي الصف الأول ركز على شخصيتين من أهل الحديث ، وهما «البخاري ومسلم» ، وكان ينبغي أن تتنوع الشخصيات في المجالات المختلفة ، مثل العلم ، والفلسفة ، والطب ، والفلك ، والحرب . . . إلخ .

٤- والجانب الخاص بالثقافة الإسلامية في هذا المقرر عالٍ (١٣ درسًا) ويتشابه هذا الأمر إلى حد كبير - مع الصف الأول ، حيث أخذ بُعد الثقافة الإسلامية ومصادر التشريع ١٩ درسًا ، ولا شك أن التركيز على أمور العقيدة والثقافة الإسلامية لا يتناسب مع ما يحتاجه طلاب هذه المرحلة من تَفهُّم أكثر أمور العبادة ، والمعاملات ، والعلاقة بالآخرين، والتفاعل مع الثقافات الأخرى .

خلاصة الرأي :

يحتاج كتاب الصف الثاني للمراجعة الشاملة لمواجهة السلبيات السابقة التي أشير إليها ، ويمكن تلخيصها فيما يلي :

١- إهمال مواضيع السيرة والتاريخ الإسلامي .

٢- إهمال العبادات تمامًا في هذا الصف ، كما أهملت العبادات والمعاملات في الصف الأول .

٣- التركيز على الشخصيات في مجال الفقه وحده دون غيره من المجالات.

٤- التركيز على الثقافة الإسلامية بدلاً من التركيز على جانب التربية والتهذيب .

٥- التأكيد على البعد الواحد في النظر إلى الأسباب دون عرض النظريات الأخرى .

٦- إهمال العبادة بمفهومها الشامل من عبادة ، ومعاملات ، من عقيدة وشريعة وسعى في الأرض .

٧- لا يزال للبيئة الإماراتية ، سواء من حيث دستورها أو نظامها، أو جهدها في سبيل نشر الدعوة الإسلامية أو الأعمال الخيرية .

٨- إهمال تكوين الشخصية المسلمة المعاصرة ، التي تجمع بين قيمه الإسلامية ، واتجاهات الحياة المعاصرة .

٩- إهمال بناء الفكر ، والحيدة في النظر إلى الأشياء ، والتركيز بصفة مستمرة على وجهة نظر واحدة .

١٠- إهمال المستجدات المعاصرة في أمور الحياة تلك التي تتطلب رأيًا حاسمًا في إبرازها أو عدم جوازها .

١١- العرض التقليدي للمادة ، دون الأخذ في الاعتبارات الاتجاهات المدنية في بناء المنهج ، وفي استراتيجيات التدريس .

ثالثًا : تقويم منهج الصف الثالث :

يتكون منهج التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي من ٣٤ درسًا موزعًا على الفصلين الدراسيين الأول والثاني ، وهي مبينة في الصفحتين التاليتين :

الفهرس وتوزيع المقرر
الفصل الدراسي الأول

الفصل الدراسي الأول

الدرس	عنوان الدرس	نوع المعالجة	الصفحة
١٩	وعد الله للمؤمنين بالاستخلاف والأمن	قرآن كريم	١٠٧
٢٠	بطانة الخير وبطانة الشر	حديث شريف	١١٣
٢١	فراق النكاح	بحوث	١١٩
٢٢	آثار فراق النكاح	بحوث	١٢٥
٢٣	الموالاة والردة	قرآن كريم	١٢٩
٢٤	اتقاء الشبهات	حديث شريف	١٣٧
٢٥	الإرث	بحوث	١٤٣
٢٦	صفات الرسول ﷺ في القيادة	قرآن كريم	١٥١
٢٧	الإسلام دين القوة	حديث شريف	١٥٩
٢٨	الجهاد في سبيل الله تعالى	بحوث	١٦٥
٢٩	أهم المحرمات في القرآن	قرآن كريم	١٧٣
٣٠	السبع الموبقات	حديث شريف	١٨١
٣١	العقود غير المشروعة ـ القمار	بحوث	١٨٩
٣٢	الربا	بحوث	١٩٣
٣٣	العز بن عبد السلام	شخصيات	١٩٩
٣٤	الإسلام والرسالات السماوية السابقة	بحوث	٢٠٥

تنويه :

- مقرر التلاوة سورتا الإسراء والكهف .
- جميع الأحاديث الشريفة مطلوبة للحفظ .

يتكون كل درس من هذه الدروس الاثنين والأربعين من :

١- مقدمة .

٢- عرض النص أو الموضوع .

٣- المناقشة أو التعليق .

٤- التقويم أو التدريبات .

٥- وأخيراً ، يأتي النشاط الذي يساعد على تعلم الطالب ذاتيًا ، وعلى قراءة أكثر في موضوع الدرس .

ويعرض الموضوعات الاثنين والأربعين على أساسيات الدين الإسلامي ، وهي :

١- العقيدة :

- الإيمان . - الإسلام . - مصادر التشريع .

٢- الشريعة :

- العبادات . - المعاملات .

٣- الآداب .

٤- السيرة والتاريخ الإسلامي .

٥- الشخصيات الإسلامية .

نقول بعرض الموضوعات الاثنين والأربعين على الأساسيات السابقة نجد ما يلي ـ كما يظهر في الجدول الآتي :

الأساس	عدد الدروس
١- العقيدة : - الإيمان . - الاسلام . - مصادر التشريع .	١٨ درسًا

الأساس	عدد الدروس
٢- الشريعة : - عبادات . - معاملات .	١٣ درس واحد
٣- آداب	
٤- السيرة والتاريخ	١ درس
٥- الشخصيات الإسلامية	٢ درسان
المجموع	٣٤ درسًا .

بالنظر إلى الجدول السابق وإلى المعايير التسعة المشار إليها سابقاً نجد ما يلي :

١- التركيز في المقرر على أمور العقيدة ومصادر التشريع الإسلامي (القرآن والسنة) ، ١٨ درسًا (أكثر من ٥٠٪ من الدروس) ، يلي أمور العقيدة ومصادر التشريع ، العبادات والمعاملات ١٣ درساً ، ومنها درس واحد في العبادات (الصدقة) واثنا عشر درسًا في موضوعات متنوعة في المعاملات مثل : الإعارة والوقف ، وتوثيق الدين . . . إلخ . يلي ذلك الشخصيات الإسلامية ، وفيها درسان عن العز بن عبد السلام والحسن البصري ، وأخيرًا تأتي السيرة والتاريخ الإسلامي وفيها درس واحد عن صفات الرسول ﷺ في القيادة ؛ أما جانب الآداب فلم يرد فيها درس واحد مستقل غير ما يمكن أن يفهم من بعض الأحاديث الواردة في الدروس الأخرى .

٢- وإذا كان في مقرر الصف الثاني التفات أكثر إلى الآداب الإسلامية ففي هذا الصف (الصف الثالث) لا يوجد التفات إلى الآداب الإسلامية ، مما يعني أن هناك عدم استمرار في الموضوعات من صف إلى آخر ، ويتبين أنه ليس هناك وعي لدى المؤلفين بأهمية التخطيط لتقديم الموضوعات والاستمرار بها والانتقال بها من صف إلى آخر أو من

مستوى إلى مستوى آخر ؛ أما بالنسبة لأمور العقيدة ومصادر التشريع الإسلامي (١٨ درسًا ، أكثر من ٥٠٪ من الدروس) فتشير إشارة واضحة إلى التأكيد على هذا الجانب ، وكلها بحوث تقع فيما يمكن أن يُسمَى بالثقافة الإسلامية ، ويلاحظ أن ما أُعطِي لهذا الجانب في الصف الثالث أكثر مما أُعطِي له في الصف الثاني الثانوي ؛ مما يؤكد ـ كما سبق أن ذكرنا ـ أنه لا يوجد تخطيط لدى المؤلفين للاستمرار بالمعارف من صف إلى صف آخر .

٣- وبينما كان في الصف الثاني خمس شخصيات ترى هنا شخصيتين اثنتين هما : الحسن البصري ، والعز بن عبد السلام ، لماذا خمس شخصيات في الصف الثاني وفي الثالث شخصيتان؟ ونفس الملاحظة التي قيلت في الصف الثاني ، حيث يركز الاختيار على الشخصيات الدينية ـ بصفة عامة ـ أو المتخصصة في فرع من فروع الفكر الإسلامي أو الثقافة الإسلامية وفي هذا تضييق النظرة إلى العلم في الإسلام ، وحصر كل الاجتهادات والخروج في طلب العلم إلى العلم الديني ـ فقط ـ وهذا مخالف تمامًا لمفهوم العلم في الإسلام ؛ ذلك المفهوم الذي يتسع لعلوم الدنيا باختلاف فروعها إلى جانب علوم الدين .

وهذا هو الثابت من القرآن الكريم والسنة المطهرة ، وآراء جميع علماء وفقهاء المسلمين .

٤- أما في السيرة النبوية فلم يُقدَّم غير درس واحد يتناول صفات الرسول ﷺ في القيادة ، وهذا امتداد لإهمال هذا الجانب ، جانب السيرة والتاريخ الإسلامي في الصف الثاني ، حيث لم يوجد درس واحد في السيرة أو في التاريخ الإسلامي مع أهمية هذا الجانب في بناء الشخصية المسلمة المعتزة بكرامتها ، المؤمنة بتاريخها وبدوره في الحضارة الإنسانية وفي الثقافة العالمية ، والتوجه نحو العلم .

٥- أما العبادات من صلاة وصيام وحج وزكاة فلا يوجد حولها غير درس واحد عن الصدقة ، وفي الصف الثاني لا يوجد عنها درس واحد ، أما في الصف الأول فيوجد درس واحد ، ويسأل المرء نفسه لماذا أُهمَلَت أمور العبادة إهمالاً شبه تام ؟ على الرغم من دورها في تكوين الشخصية المسلمة ، وبناء الجانب العملي فيها من صلاة وزكاة ، وحج ، وصيام ، علاوة على دور هذه العبادات في تكوين العبد المسلم ، وفي بلورة مفهوم العبادة بمعناها العام الواسع .

٦- أما بالنسبة لتكوين المثقف الديني البعيد عن النظرة المنغلقة فليس لهذا المعيار أي أثر في المقرر ، ولم يشر له لا من قريب ولا من بعيد ، كذلك الأمر بالنسبة لتحقيق مفهوم العبادة بمعناها الشامل ، بل على العكس من ذلك هناك تضييق للنظرة إلى الأمور ، وحصر الأمور كلها في أمور العقيدة دون النظر في الأرض والسعي فيها ودور الفرد في خلافة الله في الأرض . والدليل على ذلك التركيز ـ كما هو واضح في اختيار الشخصيات ـ على الشخصيات في مجال العلوم والثقافة والحضارة المختلفة .

٧- كذلك ليس هناك ما يجسد سياسة دولة الإمارات العربية المتحدة في الدعوة الإسلامية ولا رؤيتها للمتغيرات ، ولا للمشكلات البيئية الخاصة، ليس للكتاب أي ملامح تشير إلى أنه كتاب يُدرَّس في دولة الإمارات العربية المتحدة ، كان ينبغي أن يشار إلى دور دولة الإمارات في الدعوة الإسلامية وفي تقديم مشروعات بحثية وخيرية في هذا المجال .

٨- وبالنسبة لربط الطالب بتراث الدولة في الحضارة الإسلامية أو في الحضارة المعاصرة ، فليس هناك من الموضوعات ما يشير إلى ذلك ، ومن المهم أن يظهر دستور الدولة ونظامها في جميع المقررات والمناهج ، ومنها منهج التربية الإسلامية ، ويمكن في هذا المجال أن

يشار إلى أن سياسات الدولة وفلسفتها فرضت عليها أن تقوم في مجال الدعوة الإسلامية بكذا وكذا .. وفي تأسيس مراكز بحث علمي ... الخ وفي إغاثة وإعانة الدول الإسلامية ، وفي المنح والبعثات الإسلامية ، والمعروف أن دولة الإمارات لها إسهامات كثيرة خيرية وثقافية إسلامية .

٩- وعن عنصر استحداث صيغ جديدة للتعليم نجد أن المنهج مقدم بصورة تقليدية ، أي أن هناك فصلاً واضحًا بين جوانب العقيدة والشريعة والآداب . . إلخ ومصادر التشريع . . . إلخ فجاءت الموضوعات منفصلة لا علاقة بينها ، علاوة على أنه لا توجد فرصة للطالب لإبداء رأيه أو التعبير عن نفسه ؛ ولذلك نستطيع أن نقول : إن هذا المنهج يفتقر إلى الصيغ الجديدة للمنهج .

وبناء على ما سبق فإننا لا نتوقع أن يرتفع المستوى التعليمي للطالب ، ولا أن تتكون لديه شخصية قادرة على التمييز ، أو شخصية قادرة على فهم دورها المنوط بها دينيًا واجتماعيًا ، فليس لدى الطالب غير فكر واحد ورأي واحد دون التعرض لثقافات أخرى ، أو لأفكار فلسفية أخرى حتى يظهر لدى الطالب ما هو الإسلام؟ وما العلاقة بينه وبين غيره من الأديان؟ وما هي الرؤية الخاصة للإسلام فيما يتعلق بعلاقة الإنسان بالبيئة وبمن حوله وبما حوله ، وبالعالم كله؟ وما دوره الحالي في الخروج من هذه الأزمة الطاحنة التي تلف الأمة الإسلامية وتحيط بها من كل جانب .

خلاصة الرأي :

يحتاج كتاب الصف الثالث للمراجعة الشاملة لمواجهة السلبيات السابقة التي أشير إليها ، ويمكن تلخيصها فيما يلي :

١- عدم التوازن في تقديم أساسيات الدين الإسلامي ؛ فبينما يركز على

أمور العقيدة ومصادر التشريع الإسلامي والمعاملات الإسلامية يهمل الحديث عن الآداب الإسلامية والخلق الإسلامي والعبادات والسيرة والتاريخ الإسلامي .

ويضر هذا التركيز ضرراً كبيراً في تكوين الشخصية المسلمة غير المتوازن ، فبينما يركز على الجانب النقدي أو النظري في الدين يهمل الجانب العملي والتطبيقي ، وجانب التواصل مع الآخرين ، ومعروف لدى الجميع أن الدين الإسلامي من أهم خصائصه الوسطية ، والتوازن ، والتكامل في تناول جميع الأمور المرتبطة بالإنسان وبالحياة من حوله ، فالآيات تأمر الإنسان بالإيمان وبطاعة الرسول ﷺ وتأمره في ذات الوقت بالسعي في الأرض والنظر في تاريخ من سبقونا ، والاتعاظ بما يحدث لهم حينما خالفوا أوامر الله سبحانه وتعالى ، وينهي القرآن الكريم عن القول بلا عمل ، وعن الضعف في مقاومة الشر والأشرار . . . إلخ .

نستطيع أن نقول ببساطة : إن هذا المقرر لا يُكوِّن الشخصية الإسلامية المنفتحة ، بل هو يؤدي إلى تكوين الشخصية الإسلامية المنغلقة ، التي تفصل غالبًا بين القول والعمل ، وقد أطلق أحد الباحثين ـ بسبب عدم التوازن هذا في تقديم الدين الإسلامي إلى النشء ـ على إسلام هذا النظر أنه إسلام النسك ، أي الإسلام الذي يهتم أصحابه بأداء الشعائر فقط ، دون تطبيق إيحاءات هذه الشعائر في الحياة وفي التواصل مع الآخرين ، وفي الدعوة إلى الله بالتي هي أحسن .

٢- لا يوجد استمرار في الموضوعات المقدمة ولا توسع فيها من صف إلى صف آخر ، ولا وعي بالمهم فالأهم ولذلك نجد جانبين مهمين من جوانب الإسلام ، وهما الآداب الإسلامية والسير ، لم ينالا حظًا وافيًا من الدراسة ، علاوة على التركيز على أمور العقيدة ومصادر التشريع التي يمكن أن يكون لها دور في بناء الجانب النظري في الشخصية المسلمة

أكثر من بناء الجانب التطبيقي علاوة على أن أمور الزكاة قد أُهمِلَت تمامًا في هذا المقرر ومقرر الصف الثاني والصف الأول .

٣- التركيز في عرض الشخصيات الإسلامية على الشخصيات الدينية دون الحديث عن شخصيات بارزة في المجال السياسي أو الاجتماعي أو العلمي أو الحربي ... إلخ . وذلك أمر في غاية الأهمية ؛ حتى يتسع أفق الطالب ، وتتفتح مداركه ، وينمي جميع الأبعاد المكونة له من عقلية ووجدانية وعملية ..إلخ . وكل الشخصيات التي قدمت في الصفوف الثلاثة من الشخصيات الدينية، أو التي ارتبطت بعلوم الإسلام .

٤- إهمال السيرة النبوية والتاريخ الإسلامي ، وعلى الرغم من أهميتها في تكوين الشخصية المسلمة التي ينبغي أن ترى في سيرة الرسول ﷺ وفي التاريخ الإسلامي القدوة الحسنة في التعامل مع الصديق والعدو ، وفي معرفة الصراع الدائر الآن بين المسلمين وغيرهم ، ومعرفة أبعاده .

٥- إهمال القضايا المعاصرة المرتبطة بحياتنا وحياة الأجيال المقبلة ، سواء كانت قضايا سياسية أو اجتماعية أو علمية ؛ ولذلك لم نجد في الكتاب موضوعًا واحدًا يعالج أية قضية من القضايا المعاصرة المطروحة في المجال السياسي ، أو الاقتصادي أو الاجتماعي ، أو الطبي ومن ثَمَّ نعتقد أن هناك نقصًا كبيرًا في ربط الطالب بالحياة من حوله ، وتنمية وعيه وإحساسه بهذه المشكلات والمشاركة في حلها .

٦- أما بالنسبة لتكوين المثقف الديني البعيد عن النظرة المنغلقة ، فليس لهذا المعيار أي أثر في المقرر ، ولم يشر له لا من قريب ولا من بعيد ، كذلك الأمر بالنسبة لتحقيق مفهوم العبادة بمعناها الشامل ، بل على العكس من ذلك هناك تضييق للنظرة إلى الأمور ، وحصر الأمور منها في أمور العقيدة دون النظر في الأرض والسعي فيها ودور الفرد في خلافة الله في الأرض .

٧- كذلك ليس هناك ما يجسد سياسة دولة الإمارات العربية المتحدة في الدعوة الإسلامية ولا رؤيتها للمتغيرات ، ولا للمشكلات البيئية .

٨- كذلك ليس هناك ما يربط الطالب بتراث الدولة ودورها في الحضارة الإسلامية .

٩- ويأتي عنصر الجمع بين المعاصرة ، والتمسك بأمور الدين ، لنجد أن المقرر لم يتناول في موضوعاته هذا البعد المهم من أبعاد تكوين الشخصية المسلمة .

وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك في قولنا : إنه لا توجد في هذا المقرر موضوعات تربط الطالب بالمستجدات من حوله .

وعن عنصر استحداث صيغ جديدة للتعليم نجد أن المنهج مقدم بصورة تقليدية ، فلا ربط بين فروق المادة ، ولا تكامل بينها ؛ أي أن هناك فصلاً بين جوانب العقيدة والشريعة والآداب والسيرة والتاريخ الإسلامي .

* * *

(٤٠)

بناء المعجم المدرسي

نقدم في هذا الموضوع ثلاث نقاط ترتبط ارتباطًا وثيقًا بإعداد المعاجم المدرسية وهي :

١- كلمة عن تاريخ المعجم العربي .

٢- نشأة المعاجم المدرسية .

٣- مصادر بناء المعاجم المدرسية .

أولاً : كلمة عن تاريخ المعجم العربي :

ترجع نشأة المعجم العربي إلى أكثر من ألف ومائتي سنة تقريبًا قبل أن يكون لأي لغة أوربية معجم ، كذلك فقد عرف العرب منذ ذلك التاريخ البحث العلمي في اللغة في مجال الأصوات اللغوية ، وفي مجال علم اللغة ـ بصفة عامة ـ أو ما كان يطلق عليه علم فقه اللغة "Philology" وأتى على رأس هؤلاء العلماء العرب «الخليل بن أحمد» المتوفى سنة ١٧٠هـ تقريبًا ؛ فقد وضع إلى جانب العروض التنظيم الأبجدي للمعجم ، وإن كان على أساس «صوتي» وقد سمي الخليل معجمه هذا «كتاب العين» ؛ لأنه اعتمد في بناء معجمه على الصوت الذي تبدأ به الكلمة ، والعين في رأي الخليل هو الصوت الأول الذي يتكون في الحلق وهو الصوت الأعمق من بين أصوات الحلق. لكن علماء الأصوات العرب المحدثين يرون أن صوت الهمزة هو

الصوت الأول الذي تبدأ به الأصوات العربية ، ويطلق عليه الآن « الوقفة الحنجرية » "Glottal stop" .

وقد كان علماء اللغة أيام الخليل ومن قبله مهتمين بجمع مفردات اللغة ، وقد اقتصر هذا الجمع على المفردات الصعبة المعاني لشرحها وتوضيحها ، وهي التي عُرِفت باسم الغريب ، وقد كان النظام الذي ساروا عليه في شرح الغريب مبنيًّا على أساس الرسائل والكتيبات التي تعالج موضوعًا معينًا ، فمثلاً ألَّف الخليل كتاب المطر وكتاب النوادر وغيرها .

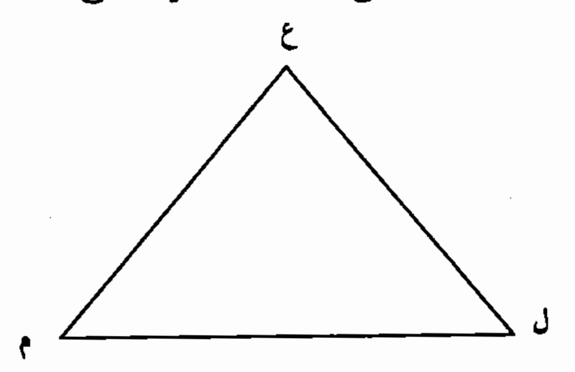
ويبدو أن الذي دعاهم إلى الاقتصار على الغريب هو أن هذا النوع من المفردات هو الذي كان يحتاج فقط ـ في نظرهم ـ إلى توضيح وتفسير ، أما المفردات الأخرى فقد كان من السهل على القارئ العادي أن يعرف معناها أو يستنتجه من سياق الكلام ؛ ولم يتبعوا في سرد المفردات في تلك الرسائل نظامًا معينًا وكان على القارئ أن يخمن موضع الكلمة ليعرف معناها أو يقرأ الكتاب كله ليقف على ضالته .

وقد أدرك الخليل من أول الأمر أنه لو أُلِّفت مئات من الكتب من ذلك الطراز لما أمكن حصر جميع مفردات اللغة ، ولما سلمت المسألة من التكرار .

وقد أمكن الخليل أن يحل هذه المشكلة ، ويخترع نظامًا من شأنه أن يحصر جميع المفردات مع عدم التكرار ويتلخص هذا النظام في أمرين هما :

١- استنباط الأوجه الستة من الأصول الثلاثية بالترتيب التقليبي "Anagramatical order" فالجذر الثلاثي (ع ـ ل ـ م) يمكن أن نقلبه

بأن نبدأ بالعين أو اللام أو الميم ، وفي كل مرة تأتي صيغتان ٣ أصوات × ٢ = ٦ صيغ ، والشكل التالي يوضح ذلك :



١- علم ، عمل .   ٢- لمع ، لعم .   ٣- معل ، ملع .

بالنظر إلى الأمثلة السابقة ترى أن بعضها مستخدم ، والبعض الآخر مهمل لا يستخدم .

٢- الاعتماد في بيان المستعمل والمهمل من الكلمات على ما يعرف باسم القوانين الصوتية ؛ إذ نجد أنه قسم الحروف الهجائية إلى مجموعات صوتية بدأها بحروف الحلق وختمها بالحروف الشفوية .

هذا وقد مرت صناعة المعاجم العربية بالمراحل الثلاثة الآتية :

١- مرحلة استخدام طريقة التقليب : "Anqrammatical order" وهي الطريقة التي ابتكرها الخليل وسار عليها من بعده «ابن دريد والأزهري والزبيدي وابن سيده» وغيرهم .

٢- مرحلة استخدام طريقة القافية ؛ وتعني تنظيم الكلمات حسب أواخرها، وقد سار عليها «الجوهري والفيروزبادي وابن منظور ، والزبيدي» وغيرهم .

٣- مرحلة الطريقة الأبجدية العادية ، وهي التي نُظِمَت فيها الكلمات حسب أولها وثانيها وثالثها ، وقد سار عليه إلى حد ما «ابن فارس» كما التزمها «الزمخشري ، والبستاني والشرتوني والأب لويس معلوف» .

ويهمنا في هذا السياق أن نشير إلى أن المداخل الثلاثة التي أشير إليها ، واستخدمت في المعاجم العربية ، قد قلدها الغرب تقليدًا حرفيًا ، فظهرت معاجم اتبعت المدخل الصوتي ، ومعاجم أخرى اتبعت طريقة القافية وأخيرًا ظهرت المعاجم التي اتبعت الطريقة الأبجدية العادية ؛ إذن يعود الفضل في نشأة المعجم الغربي إلى العرب وإلى الدراسات اللغوية التي برع فيها العلماء العرب منذ القرن الثاني الهجري .

ويهمنا في هذا السياق - أيضًا - أن نشير إلى أن المعاجم العربية التي ذكر مثال منها ، واتبع المداخل السابقة لم تعد صالحة للتعامل مع اللغة الحديثة ، وقد أجرى كاتب هذه السطور تجربة بسيطة دارت حول المفردات التي حواها القاموس المحيط «للفيروزبادي» ومدى استعمالها ، أو عدم استعمالها في اللغة العربية الحديثة ، وخلاصة هذه التجربة أن أخذنا مائة كلمة من مواقع مختلفة من القاموس ، فوجدنا أن حوالي ٧٠٪ من الكلمات التي اختيرت لم تعد صالحة ، وبالأحرى ماتت هذه الكلمات على ألسنة الناس وعلى أقلامهم وأصبحت تمثل عبئًا على قارئ مثل هذا المعجم ، وإذا كان حوالي ٧٠٪ من مفردات القاموس المحيط أصبحت غريبة حتى على المثقفين المتخصصين في اللغة العربية فإنها - بالأحرى - أكثر غرابة بالنسبة لغيرهم ، وبصفة خاصة طلاب المدارس .

لقد ذكر «إبراهيم بيومي مدكور» في مقدمة الطبعة الأولى للمعجم الوسيط ما يلي :

«للمعاجم فن يسير بسير الزمن ، وقد خطا خطوات فسيحة في القرنين الأخيرين ، وكانت له آثار واضحة في المعاجم الغربية بين إنجليزية وفرنسية وألمانية وروسية ، والمعجم العربي القديم على غزارة مدته وتنوع أساليبه أضحى لا يواجه تمامًا حاجة العصر ومقتضياته ؛ ففي شرحه غموض وفي

بعض تعاريفه خطأ وفي تبويبه لبس ، وأبى أصحاب المعاجم إلا أن يقفوا باللغة عند حدود زمانية ومكانية ضيقة فقدت كثيراً من معالم الحياة والتطور» .

وما المعاجم إلا أداة بحث ومرجع سهل المأخذ فينبغي أن يكون واضحًا دقيقًا مصورًا ما أمكن ، محكم التبويب ، ومعاجمنا العربية القديمة لا تتمشى - في منهجها - مع مبادئ فن المعجم الحديث ففي الرجوع إليها عناء ومشقة ، وفي عرضها حشو واستطراد .

ثانياً : نشأة المعاجم المدرسية :

لسببين اثنين ظهرت الحاجة إلى معاجم مدرسية تناسب المستويات اللغوية لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة بدءاً من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية ، هذان السببان هما :

١- أن المعاجم القديمة لم تعد صالحة للاستخدام للأغراض التعليمية لطلاب المدارس والجامعات ، وقد حاول بعض اللغويين منذ أخريات القرن الماضي تدارك هذا النقص فوضع «البستاني» (محيط المحيط) «والشرتوني» (أقرب الموارد) والأب «لويس معلوف» (المنجد) .

٢- أن هناك طلبًا متزايدًا من قبل وزارات التربية والتعليم بضرورة إنشاء معجم خاصة لطلبة المدارس في مراحل التعليم المختلفة ؛ ومن الأمثلة على ذلك معجم «مختار الصحاح» الذي وضعه «الرازي» المتوفى عام ٧٨٠ هـ ، واختار له نظام الجوهري في الصحاح ، وهو الاعتماد على الحرف الأخير في المعجم ، وفي طليعة القرن العشرين اختارت وزارة المعارف المصرية هذا الكتاب ليكون معجمًا مدرسيًا فطبع طبعة خاصة بعد أن عدل ترتيبه من نظام القافية إلى النظام العادي المألوف .

وفي مثال آخر طلبت وزارة المعارف في مصر عام ١٩٣٦م من مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن يسعف العالم العربي بمعجم على خير نمط حديث بحيث

لا يقل في نظامه عن أحدث المعجمات الأجنبية ، فيجيء محكم الترتيب ، واضح الأسلوب ، سهل التناول ، مشتملاً على صور لكل ما يحتاج شرحه إلى تصوير ، وعلى مصطلحات العلوم والفنون وحتى ينتفع به طلاب العلم وييسر عليهم تحصيل اللغة وشاءت الوزارة ـ أيضًا ـ أن يضاف إليه ملحق بالمشهور من أعلام الأشخاص والأماكن ؛ وكأنها كانت تصوب إلى شيء شبيه بالمعجم الفرنسي المعروف باسم (لاروس الصغير) . وقد أغفل المجمع في هذا المعجم منذ البداية معجم الأعلام الذي أشرنا إليه ، وقصر همه على اللغة قديمها وحديثها ، وتوسع في المصطلحات العلمية الشائعة ، ودعا إلى الأخذ بما استقر من ألفاظ الحياة العامة ، وخطا في سبيل التجديد اللغوي خطوات واسعة ويشتمل المعجم الوسيط على نحو ٣٠,٠٠٠ ألف جملة وستمائة صورة في جزأين وقد صدرت الطبعة الأولى منه عام ١٩٦٠م .

وعن المعجم الوجيز الذي أعد خصيصًا لطلاب المدارس ذكر « إبراهيم بيومي مدكور» في مقدمة هذا المعجم : آن الأوان لإخراج معجم مدرسي وجيز يُكتَب بروح العصر ولغته ويتلاءم مع مراحل التعليم العام ، وقد دعت إليه وزارة المعارف عام ١٩٣٦م ، ورغبت في تحقيقه وزارة التربية والتعليم حديثًا لاسيما وأن معجم مختار الصحاح المتداول بين أيدي التلاميذ كُتِبَ في القرن الثامن الهجري وأصبح لا يفي بحاجة الطلاب ، ورحب المجمع منذ بضع سنوات بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في هذا الشأن وكونت لجنة مشتركة لرسم الخطة وتحديد الهدف . وفي اختيار مفردات هذا المعجم حرص المجمع على اختيار الكلمات التي تتلاءم مع مراحل التعليم العام ، ولم يقف عند المادة اللغوية التقليدية ، بل أضاف إليها ما دعت إليه الضرورة من الألفاظ المولدة أو المحدثة أو المعربة الدخيلة وفتح الباب لألفاظ الحضارة والحياة العامة مما أقره المجمع وارتضاه الكتاب والأدباء ، وربط ـ بذلك ـ لغة القرن العشرين بلغة الجاهلية وصدر الإسلام ، وهدم الحدود الزمانية والمكانية التي أقيمت خطأ في طريق تطور اللغة ونموها .

وهذه محاولات أولية في بناء ما يسمى بالمعجم المدرسي وهي محاولات تركز أساسًا على تلخيص المعاجم الكبيرة ، أو تبسيطها ؛ أي أن الفرق بين صحاح الجوهري ـ مثلاً ـ ومختار الصحاح ليس اختلافًا في النوع ؛ وإنما هو اختلاف في عدد الكلمات التي قُدِّمَت في المعجم الأول ؛ حيث أنها كبيرة ، بينما عددها في مختار الصحاح قليل .

وعمومًا ، وفي حدود علمنا لا توجد في البلاد العربية ما يسمى بالمعجم المدرسي بالمعنى المعروف به في الأوساط اللغوية ؛ ولعل السبب في ذلك يرجع إلى :

١- عدم وجود إحصاءات للمفردات في اللغة العربية أو بتعبير آخر لا توجد قائمة شاملة للمفردات في اللغة العربية يمكن الاعتماد عليها في تحديد المفردات الأكثر شيوعًا في اللغة العربية والمفردات الأقل شيوعًا بحيث يمكن الاعتماد عليها في اختيار المفردات الأكثر شيوعًا لتقدم في المرحلة الابتدائية ، فالإعدادية ، ثم الثانوية والجامعية .

٢- كما يرجع عدم وجود ما يسمى بالمعجم المدرسي في البلاد العربية إلى نقص الوعي بأهمية هذا النوع من المعاجم ؛ وقد أدى هذا إلى الاعتماد في تقديم المعاجم إلى الطلاب على المعاجم القديمة ، وفي أحسن الأحوال تقديم المعاجم الحديثة إلى الطلاب ، ومن الملفت للنظر أن هذه المعاجم الحديثة لم تستوعب جميع ما طرأ في اللغة العربية الحديثة من كلمات ومصطلحات وتعبيرات ، علاوة على ملء هذه المعاجم بكثير من الكلمات التي وردت في المعاجم القديمة ، وهي ـ في الغالب ـ نادرة ، أو مهملة ولا تستخدم في المواد التي يواجهها الطلاب سواء كانت مسموعة أم مقروءة .

وتعتبر قائمة «ثورنديك» الذي نشرها عام ١٩٢١م وبلغ عدد كلماتها ١٠,٠٠٠ كلمة بداية علمية حقيقية لثورة في تعليم اللغة الإنجليزية ،

ولتقعيد تدريسها في مراحل التعليم المختلفة ، وكان من أهم ما ترتب على قائمة « ثورنديك» من إسهامات :

١- بناء المعاجم المدرسية والمعاجم المتدرجة .

٢- بناء الكتب الدراسية في مراحل التعليم المختلفة .

٣- تقويم المواد التعليمية المقدمة إلى التلاميذ في المرحلة الأولى بصفة خاصة .

٤- بناء معادلات أو صيغ الانقرائية Readabiliy Formulas التي يمكن قياس مدى مقروئية مادة تعليمية ، أصعبة هي أم سهلة؟

لقد أُطلِق على قائمة « ثورنديك» كتاب المعلم "The Teacher's Word Book" وقد طُوِّرَت هذه القائمة فوصلت إلى ٢٠,٠٠٠ عام ١٩٣١م وفي عام ١٩٤٣م طُوِّرَت فوصلت إلى ٣٠,٠٠٠ كلمة وهذا التطور الأخير تم بالاشتراك مع « لورج Lorge» .

وقد وُجِدَت مجموعة من المعاجم المدرسية اعتمدت على قائمة « ثورنديك» ، سواء على مستوى مرحلة ما قبل الجامعة أم مستوى الجامعة ، وأيضًا وُجِدَت طبعة من المعجم الشهير « وبستر» Webster خاصة لطلاب الجامعة ، وقد جمع هذا المعجم الكلمات التي يحتاجها طلاب الجامعة علاوة على المصطلحات التي تستخدم في مختلف مجالات العلوم المختلفة .

لقد ذكر « وليم جراي William Gray» في كتابه عن مفردات القراءة « On their won in reading» أن المعجم المدرسي أصبح ضرورة لا بد منها في فهم معاني كثيرة تواجه التلاميذ في المواد المقروءة ، وتمتاز مثل هذه المعاجم ببساطتها وسهولة حملها ، واستخدامها ، ويؤدي المعجم المدرسي أدوارًا مهمة ، لعل من أخطرها نطق الكلمات ، وفهم معانيها ، ومعرفة مشتقاتها ، ومعرفة الهجاء الصحيح لها . . . إلخ . ولهذه الأهمية يرى « جراي» أنه لابد من تدريب التلاميذ منذ نعومة أظفارهم على استخدام المعاجم ، بل وبناء المعاجم الخاصة

بهم ـ وفي شكل بسيط ـ مثل أن يُوجَّه التلاميذ إلى تخصيص كراسة خاصة للمفردات وتُوزَّع صفحات هذه الكراسة على الأبجدية كلها ، ويساعد التلاميذ على أن يضع الكلمات الجديدة التي يواجهها فيما يقرأ في الصفحات الخاصة بالحرف الأول الذي تبدأ به هذه الكلمات الجديدة ، فإذا وجد التلميذ مثلاً كلمة «فنن» فإنها توضع في الصفحة أو صفحات حرف «الفاء» . . . وهكذا .

ومن المهم في معاجم الأطفال ـ بصفة خاصة ـ أن تكثر الصور ، والرسوم ، وأن تستخدم الألوان البهيجة ، والأوراق المصقولة ، والأشكال الفكاهية تجذب عادة الأطفال وتدفعهم إلى مزيد من القراءة .

نقول منذ عشرينيات القرن العشرين حين كوَّن «ثورنديك» عام ١٩٢١م قائمته بدأت حركة المعاجم المدرسية ، وانتشرت في جميع اللغات الحديثة كالإنجليزية والفرنسية والألمانية . . . إلخ . وأصبح المعجم المدرسي ـ من ثَمَّ ـ جزء لا يتجزأ من الحركة العامة لبناء المعاجم أو علم بناء المعاجم "Lexicogrophy" .

ثالثًا : مصادر بناء المعاجم المدرسية :

أشارت البحوث والدراسات السابقة إلى أن مجرد جمع قوائم الكلمات من أحاديث الأطفال لا يكفي ـ في حد ذاته ـ لإعطاء صورة دقيقة عن قاموسهم اللغوي ، بحيث يمكن أن يُعتَمَد على هذا القاموس في تعليم القراءة والكتابة وفي تأليف كتب الأطفال التي يستخدمونها ، على العكس من ذلك ينبغي أن يشتمل معجم الأطفال في سن معينة على :

١- قوائم بأكثر الكلمات شيوعًا على ألسنة الأطفال مرتبة على حسب درجة شيوعها ، وأخرى بحسب الحروف الأبجدية وثالثة بحسب أنواع الكلام (أسماء ، أفعال ، حروف) ورابعة بحسب الموضوعات التي تشير إليها ؛ حيوانات ، أطعمة ، ملابس . . . إلخ ، وخامسة بحسب الصلة بين

اللهجة الدارجة ، واللهجة الفصحى ، إلى غير ذلك مما يُعين المعلمين والمؤلفين في الانتفاع بالمعجم .

٢- التراكيب التي يستخدمها الأطفال في سياق معين لتشير إلى معنى كلي معين ، والطفل ـ غالبًا ـ يستخدم التراكيب في موضوعها ككل ، ولكن لعله لا يعرف المقصود من كل كلمة بمفردها فالطفل ـ مثلاً ـ يستخدم «بسم الله الرحمن الرحيم» حين يبدأ تناول الطعام ، ولكنه ـ غالبًا ـ لا يعرف معنى كل كلمة على حدة ومن ثَمَّ فمن الخطأ أن تُذكَر كل منها منعزلة في المعجم ، وإنما تُذكَر العبارة كلها باعتبارها أسلوباً .

٣- مفاهيم الأطفال لكثير من الكلمات تختلف عن مفاهيم الكبار للكلمات نفسها ، كما أن الطفل قد يعرف معنى كلمة في سياق معين ، لكنه يجهل معنى هذه الكلمة نفسها في سياق آخر ، ومن أجل هذا فمن المضلل أن يُكتَفي في معجم الأطفال بذكر الكلمات خارج سياقها وإنما ينبغي أن يُذكَر المعنى الذي يفهمه الطفل لكل كلمة ، ولما كانت هذه المفاهيم والمعاني في تطور مستمر نتيجة لزيادة خبرات الأطفال يومًا بعد يوم فقد أصبح من اللازم أن يكون لكل مرحلة من مراحل العمر معجمها اللغوي الخاص بها .

٤- على أن معجم الأطفال لن يستوفي حقه من الكمال إلا إذا أُلحِق ببحث في خصائص لغة الأطفال في المرحلة التي وضع لها سواء من ناحية الاستخدام اللغوي للمفردات والتراكيب ، أم من ناحية الموضوعات التي يهتم بها الطفل في هذه المرحلة أم من الناحية النفسية والاجتماعية .

٥- ينبغي ألا يقتصر المعجم على المفردات والتراكيب المستخدمة في القراءة والكتابة وحدهما ؛ وإنما يُتَناول المفردات التي تناسب الطفل ، وتستخدم في مواد الدراسة الأخرى وبخاصة في الفرق الأعلى كمصطلحات الرياضيات والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية وغيرها وبذلك يكون مرجعًا شاملاً .

علاوة على ما سبق ينبغي أن يشتمل المعجم المدرسي على أمور أربعة أساسية هي :

١- اشتقاق الكلمة وتصريفها .

٢- ضبط الكلمة ومشتقاتها .

٣- كتابة الكلمات كتابة صحيحة هجائية .

٤- المعاني المختلفة للكلمة في سياقها المتنوع .

وفي النهاية نقدم بعض المعاجم الخاصة في مراحل التعليم المختلفة ، ذُكِرت في كتاب معجم المعجمات العربية تأليف « وجدي رزق غالي » الطبعة الأولى مكتبة لبنان ١٩٩٣م :

١- معجم الطالب في المألوف من اللغة العربية . « جرجس همام الشورى» ١٩٠٧م .

٢- المنجد . « لويس معلوف اليسوعي ١٩٠٨م» .

٣- منجد الطلاب . « حسين عبد اللطيف عزام ١٩٤١م» .

٤- المعجم المدرسي . «زيد العابدين التونسي ١٩٤٧م» .

٥- رائد الطلاب . « جبران مسعود ١٩٦٧م» .

٦- المنجد الإعدادي . « أسامة الطيب ١٩٦٩م».

٧- المنجد الأبجدي . « أسامة الطيب ١٩٦٨م» .

٨- المعجم الوجيز . « مجمع اللغة العربية ١٩٨٠م» .

٩- القاموس الجديد للطلاب . « علي بن هادية ١٩٨٣م».

١٠- القاموس المدرسي . «الجيلاني بن الحاج يحيى وعلي بن هادية ١٩٨٤م».

معجم الطلاب . «محمود إسماعيل صيني وحيمور حسن يوسف ١٩٩١م».

* * *

(٤١)

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ونشرها في عصر العولمة (برامج التعليم والكتاب)

مقدمة :

في عالم تتزايد فيه المعرفة ، وفي عالم قصرت فيه المسافات ، وفي عالم تزداد فيه العلاقات بين الشعوب يومًا بعد يوم ، سواء ـ صراعًا أو وئامًا ـ ظهرت الحاجة الملحة إلى تغيير جذري في التربية والتعليم ، وفي المناهج الدراسية لجميع المواد الدراسية ، وبرز من بين تلك المواد ، بصفة خاصة ، اللغات الحديثة وتعليمها للأجانب ؛ واللغة العربية إحدى هذه اللغات ، ومن أهم التغييرات التي طرأت على تعليم اللغات الحديثة للأجانب أن الكتاب لم يعد المصدر الوحيد للتعلم ، وإنما ظهر إلى جانب ذلك الشبكة الدولية للمعلومات والبرمجيات ، كذلك تطورت البرامج تطورًا مبكرًا ، فلم يعد الأمر يقتصر على الوسائل التقليدية للتعلم ؛ وإنما صحبتها برامج تعتمد على التعلم الذاتي ، من خلالها يستطيع المتعلم تعلم أية لغة أجنبية أن يتابع التقدم ، ويُقوِّم نفسه بنفسه ، فظهر التعليم المبرمج "Programme Instruction" وظهر التعزيز الفوري ، وظهرت البرامج الصوتية التي تواجه المتعلم باستمرار ، وتطلب منه أن يصحح نطقه إذا أخطأ ، وظهر التعليم عن بعد ، بواسطة الشبكة الدولية للمعلومات ، وكثرت البرمجيات ؛ لكن اللغة في تعليمها لغير الناطقين بها ما تزال تعتمد على برامج تقليدية ، علاوة على أن الكتاب ما يزال هو المصدر الأساسي للتعليم ، على الرغم من أنه ليس في المستوى المطلوب ؛

لأن معظم الكتب الخاصة بتعليم العربية لغير الناطقين بها لم تغير كثيرًا من الاتجاهات الحديثة في بناء أبعادها المختلفة :

- الأسلوب واللغة بصفة عامة ، مفرداتها وتراكيبها .
- المحتوى الثقافي .
- المهارات اللغوية .
- الإخراج ؛ الطباعة والصور .
- التدريبات اللغوية ،وسنتناول مما ذُكِر في الصفحات التالية :

تتناول هذه الدراسة المسحية قضية في غاية الأهمية ؛ ألا وهي قضية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،وبصفة خاصة ما يتعلق ببرامج التعليم والكتاب.

وفي البداية نود أن نشير إلى أن التواصل اللغوي أساس كل تقدم إنساني ، وهو صفة أساسية لكل تجمع بشري ، فالإنسان يجب أن يشارك جيرانه خبراته وأفكاره ؛ وهو ـ أيضًا ـ يجب أن يكون لديه شيء ما يشترك به مع هذا الجار ، وهو ـ أخيرًا ـ يجب أن يتواصل معه ، وضعف التواصل أو تخلفه يقف وراء معظم الشرور والكوارث التي يعاني منها العالم ؛ لعدم القدرة على فهم ما في عقل الجار وغياب الأساس المشترك للفهم هو السبب في الصراع معه بدلاً من الفهم المتبادل .

وقد أعطى الإنسان في العصر الحديث كثيرًا من الفكر والجهد لمشكلة التواصل ؛ مما أدى إلى نمو وسائلها ، كالصحافة ، والإذاعة ، والتليفزيون ، نموًا كبيرًا ، ومع ذلك فما يزال لا يتواصل مع أخيه الإنسان بالكفاءة والفعالية المطلوبين ؛ والسبب الرئيس لذلك هو ـ بالطبع ـ الاختلاف في اللغة ، فهناك حوالي ٣٠٠٠ ثلاثة آلاف لغة ولهجة رئيسة في العالم ، وهناك عدد لا يُحصَى من اللهجات غير الرئيسة التي تعوق ـ في كثير من الأحيان ـ الفهم المتبادل والتواصل حتى بين أعضاء نفس القرية ، يحدث ذلك في إفريقيا ، وفي آسيا أيضًا .

وفي هذا السياق ، تُعتبَر اللغة العربية بثرائها العلمي والأدبي إحدى اللغات العظيمة في العالم ، فمنذ العصور الوسطى تمتعت هذه اللغة بالعالمية "Universality" التي جعلتها إحدى لغات العالم العظيمة ، مثل اليونانية واللاتينية والإنجليزية والفرنسية والإسبانية والروسية ، وهذا الوضع بالنسبة للعربية لا يعكس ـ فقط ـ عدد المتكلمين بها ، بل يعكس ـ أيضًا ـ المكانة التي احتلتها في التاريخ ، والدور المهم الذي لعبته ـ وما تزال تلعبه ـ في تنمية المجتمعات العربية والإسلامية .

وقد ذكر اللغوي «فيرجسون» أن اللغة العربية بالنسبة إلى عدد المتكلمين بها ، وبالنسبة إلى مدى تأثيرها تعتبر أعظم اللغات السامية اليوم ، وينبغي أن تُعتبَر واحدة من اللغات المهمة في العالم .

ومنذ عام ١٩٦٤م اعتُبِرَت اللغة العربية لغة عالمية ، وواحدة من اللغات الستة التي تُكتَب بها وثائق الأمم المتحدة ، وتُتَعلَّم العربية الآن في أماكن كثيرة من العالم في القارات الخمس .

واللغة العربية منذ القرن السابع الميلادي وُجِدَت رغبة في تعلمها ، ليس ـ فقط ـ من جانب العرب ، بل ـ أيضًا ـ من جانب غير العرب الذين اعتنقوا الدين الجديد ؛ وعلى هذا كان الدين الإسلامي هو العامل الأكثر أهمية الذي دفع كثيرًا من الناس إلى تعلم العربية ، وما يزال يدفع كثيرًا منهم إلى ذلك لينهجوا نهج من سبقهم .

وإذا أردنا أن نتبين هؤلاء الذين يرغبون في تعلم اللغة العربية وجدنا ما يلي :

١- المسلمون غير العرب الذين يرغبون في دراسة الإسلام في مصادره الأولية .

٢- المبعوثون الذين يرغبون في الدراسة في المدارس العربية .

٣- الأجانب الذين يرغبون في التواصل مع العرب في الشئون الاقتصادية والسياسية والثقافة وغيرها .

٤- العلماء الأجانب الذين يـودون أن يقـرءوا عـن العلـوم العربيـة والثقافيـة العربية .

وبالنسبة لغير العرب والمسلمين الـذين اهتمـوا بـتعلم اللغـة العربيـة تـأتي انجلترا في المقدمة ؛ إذ يعود الاهتمـام بتعلـيم العربيـة فيهـا إلى القـرن السـابع عشر المـيلادي ؛ وذلـك حينمـا دخلـت اللغـة العربيـة إلى جامعـة « كمـبردج » وكانت الناحيتان الدينية والاقتصـادية ـ في ذلـك الوقـت ـ همـا الهـدفان الأولان لإدخال اللغـة العربيـة في « كمـبردج » وفي خطـاب إلى « تومـاس آدمـز » عـام ١٦٣٦م يقول له : هذا العمل الذي قمنا به (إدخال العربية إلى جامعة كمـبيردج ـ ليس الهدف منه ـ فقط ـ خلق أدب جيد ، بإلقاء الضوء علـى أدب تلـك اللغـة العربية ؛ بل الهدف ـ أيضًا ـ هو الخدمـة الجيـدة للملـك وللدولـة مـن الناحيـة الاقتصادية التي يُنتَظر أن تُروَّج مع هذه الأمم الشرقية ، هذا علاوة على الخدمـة الطيبة للإله ؛ وذلك بتوسيع حدود الكنيسة والدعاية للدين المسيحي بين هـؤلاء الذين يعيشون في ظلام)!! .

على الرغم من هذه الحاجة المتزايدة لتعليم اللغـة العربيـة بالنسبة للعـرب وللأجانب فإن هذه اللغة لما تُدرَّس دراسـة علمية دقيقة مـن الناحيـة التطبيقيـة أو التربوية أو الوظيفية ، كذلك فإنه على الرغم مـن الدراسـات اللغويـة الكـثيرة الـتي أُجريَت على اللـغـة العـربيـة ؛ فـإنـه لم يستفد منها في بنـاء مناهجهـا ، أو تحـديـد أهـدافـهـا ، أو بناء برامجها ، أو استحداث طرق ووسائل تعليمهـا ، أو تبسيطها بالنسبة لمن يوجد أن يتعلمها ، ومن ثَمَّ شاع بين الجمهـور الراغـب في تعلم العربية أنها لغـة صـعبة وشـاقة ، وأنـه يمكـن أن يقضـي الفـرد حياتـه محاولاً أن يتعلمها دون جدوى .

لقد كثرت مراكز تعليم العربية لغير الناطقين بها في جميـع أنحـاء العـالم ، وكثرت الـبرامج الـتي تُقـدَّم في هـذه المراكـز ، وتعـدد الكتـب والوسـائل الـتي تستخدم فى هذه البرامج ؛ لكن هذه البرامج وتلك الكتب المستخدمة فيها بصفة

عامة تنقصها العصرية ؛ إذ يعجب الدارس في عصرنا ، كيف تبقى العربية دون لغات الحديث بطريقة تقليدية تزهد المتعلمين فيها ، وتصرفهم عنها .

وعلى الرغم من أنه توجد كتب كثيرة لتعليم العربية ؛ إلا أن هذه الكتب لم تُبنَ على أسس علمية ، فهي ـ مثلاً ـ تركز على القواعد ، ولم تُفِد كثيراً من مبادئ تعليم اللغات للأجانب ؛ كما حدث في الإنجليزية أو الفرنسية ، مثلاً ، ونتيجة لهذا فإن كثيراً من الطلبة الذين يتعلمون العربية يشيرون إليها على أنها لغة صعبة التعلم .

وبعض العلماء الذين شغلوا أنفسهم بتعليم اللغة العربية استمروا في الاتجاه التقليدي المتمثل في دراسة « اللهجات المحلية » واستخدم هؤلاء العلماء وسائل وصفية حديثة ، ولا شك في أن معهد « شملان » بلبنان ، ذلك المعهد الذي أقامته انجلترا ، قد لعب دوراً مهمًّا في دراسة العامية العربية للأقاليم المختلفة ، وفي تحليل لهجاتها بهدف تدريسها للأجانب .

وفي الحقيقة فإن نقدنا ليس موجهًا إلى اللغات العامية نفسها ؛ بل موجهًا إلى الأهمية المبالغ فيها والمعطاة للهجات المحلية . . ومن المعروف أن اللهجات المحلية لا تمثل بأي حال من الأحوال اللغة الرسمية أو اللغة القومية لأي بلد من البلاد .

وبصفة عامة ؛ فإن هناك عدة ملاحظات عن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، نوردها فيما يلي :

١- أن هناك عدم رضا عن الكتب المقررة المتداولة .

٢- أنه لا يوجد اتفاق واضح بين برامج التعليم المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، لا في الأهداف ، ولا في المحتوى ، ولا في طرائق التدريس ، ولا في أدوات التقويم أو التشخيص .

٣- وأنه لا توجد فلسفة واضحة لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، وهناك مدارس كثيرة ومداخل متعددة حديثة تُستَخدم في تعليم اللغات الحديثة للأجانب ؛ لكن اللغة العربية تستخدم من هذه المداخل أقدمها ، وهو المدخل الصوتي .

٤- وأنه لا توجد رابطة على وجه العموم بين الدراسات اللغوية ، بالذات علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؛ فالدراسات العلمية في دار العلوم والآداب وغيرها لم يُفَد منها في اختيار التراكيب أو في اختيار الأنماط اللغوية أو في التحليل اللغوي . . . إلخ .

٥- وأن هناك نقصًا واضحًا في استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم العربية لغير الناطقين بها ، خاصة البرمجيات "Software" ، ولو أن هناك بعض المجالات التي تمت في بعض دول أوربا وأمريكا ، وقد رأينا بعضًا من ذلك في إحدى الجامعات في « الدانمرك » .

٦- وأن البرامج لم تتنوع بحيث تواجه الحاجات المختلفة لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، فهناك من يود أن يتعلم العربية للرحلات والسفر ، وهناك من يود أن يتعلمها للدراسة ، وهناك من يود أن يتعلمها لأغراض ثقافية أو دبلوماسية أو حربية ، . . إلخ

ومع هذا فإن البرامج الحالية لا تُوفِّي بهذه الأغراض التي سبقت الإشارة إليهان أو بغير هذه الأغراض .

إن المشكلة الرئيسية في تعليم العربية لغير الناطقين بها تكمن في عدم وضوح ماذا يقصد بالمنهج "Curriculum" . إن المنهج هو محاولة منظمة للإجابة عن مثل هذه الأسئلة : ماذا نعلم؟ وكيف نعلمه؟ ومتى نعلمه؟ ولمن نعلمه؟ ومع ماذا؟ وكيف ننظم ما نعلمه؟ وكيف نقومه؟ ، وأخيرًا كيف نحسن عملية التعليم؟ هذه العناصر المهمة في بناء المنهج في تعليم اللغات الحديثة للأجانب والتي تحدثت عنها « بنائي» "Bannathy" « ولانج» "Lang" لا تتوافر

في برامج تعليم العربية للأجانب ، بل لم تناقش مع أنها أساسيات منها في تقديم أية لغة للأجانب .

لقد عُلِّمَت اللغة العربية في أماكن مختلفة عبر كثير من الأزمان ؛ لكن التركيز كان على الجانب اللغوي البحث ، ونادرًا ما نجد دراسة تعالج الأشكال التربوية الحديثة لهذه اللغة ، فليست هناك دراسات علمية وافية تعالج الأشكال التربوية لهذه اللغة ، وليست هناك دراسات جادة عن الأهداف العامة أو الخاصة لتعليم العربية لغير الناطقين بها بالنظر إلى الحاجات المختلفة لهذه اللغة ؛ ونتيجة لهذا النقص الواضح في معالجة اللغة العربية تربويًا ، فإنه من الجور أن يقال : إن اللغة العربية صعبة التعلم .

كذلك فإن معظم الكتب المستخدمة في تعليم العربية الناطقين بها بالقياس لكتب تعليم اللغات الحديثة للأجانب تظهر فيها كثير من العيوب التي تحول بينها وبين أداء وظيفتها ، وهي تسهيل تعلم العربية ، وربما كان من أخطر هذه العيوب ما يلي :

١- الاعتماد في بناء هذه الكتب على القواعد ، نحوها وصرفها .

٢- قلة الاهتمام بلغة الحياة اليومية .

٣- قلة الاهتمام بلغة الحياة اليومية .

٤- قلة الاهتمام بالثقافة العربية .

٥- قلة الاهتمام بالنصوص الأدبية الجيدة .

٦- الاعتماد على اللغة المصورة "Transliteration" في تقويم الأصوات العربية .

٧- الاعتماد على لغة أجنبية للمساعدة على فهم النص العربي .

٨- نبني أقدم طريقة في تقويم النصوص وهي طريقة القواعد والترجمة ، التي كانت تعلم بها اللغة اللاتينية في العصور الوسطى .

وقد حاولت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "Alecso" تخطى هذه المشكلات والتغلب على العيوب المشار إليها ، فقامت بواسطة مجموعة من الخبراء بإعداد سلسلة الكتب المعنونة «الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» ، في ثلاثة أجزاء ؛ لكن الجزأين الأخيرين من هذه السلسلة لسبب أو لآخر انفصلا تمامًا عن الفلسفة الأساسية التي كانت قد تبنت في بناء هذه السلسلة ؛ إذ اعتُمِد في الجزء الأول على «لغة الحياة اليومية» وعلى «المدخل التواصلي» في تعليم اللغة العربية ، بينما اعتمد الجزءان الثاني والثالث على الفصحى الحديثة أو الكلاسيكية ، وابتعد تمامًا عن لغة الحياة اليومية وعن المدخل التواصلي ؛ ولذا شكا كثير من الطلاب الذين يعتمدون على هذه السلسلة التعليمية في تعلم العربية من الفجوة الواضحة والكبيرة بين الجزء الأول والثاني ؛ فبينما في الجزء الأول يحس الطالب أنه يتعامل مع من حوله بالعربية ، يحس في الجزء الثاني أنه يدري إلى أين هو ذاهب ، فهو تارة يواجه بأنماط الخط العربي ، وتارة أخرى يواجه بأطعمة مصرية غير معروفة لدى الجميع (سد الحنك).

ومن هنا بدأ البعض يبحث عن بديل آخر يواصلون به تعلم العربية بعد الجزء الأول ، وإن شاء الله ، سوف نعطي مزيدًا من الحديث عما سبق فيما يلي :

أولاً : المشروعات والبرامج الخاصة بتعليم اللغة العربية للأجانب :

ذكرنا ـ فيما سبق ـ أنه من الناحية التاريخية يمكن أن نُرجِع الاهتمام بالدراسات الخاصة بتعليم اللغة العربية إلى القرن السابع عشر الميلادي ، حينما دخلت العربية لأول مرة في جامعة كمبردج «في انجلترا» ، أما في الولايات المتحدة الأمريكية ؛ فإن الاهتمام بتعليم العربية حديث نسبيًا ، والمحاولة الأولى لإعداد برنامج متكامل لتعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة حدثت عام ١٩٤٧م في مدارس الجيش الأمريكي .

وأياً كانت البداية ؛ فإن المتتبع لمحاولات وبرامج تعليم اللغة العربية للأجانب في الوطن العربي يلاحظ أنها بدأت ببطء في نهاية الخمسينيات من هذا القرن لأسباب مختلفة ! ثم اتسعت شيئًا فشيئًا حتى بلغت ذروتها في بداية الألفية الثالثة بإعداد مجموعة من البرامج (البرمجيات) وبتخصيص مجموعة من المواقع على الشبكة الدولية للمعلومات لتعليم اللغة العربية للأجانب بمستوياتها المختلفة ، وسوف نشير إلى بعض هذه المواقع في ملاحق الدراسة .

وفي مصر وحدها توجد تسعة برامج مؤسسية تقوم بها مؤسسات حكومية أو تربوية ، علاوة على بعض المدارس والمراكز الخاصة التي يقوم بها أفراد أو هيئات خاصة .

ومن أمثلة هذه البرامج والمشروعات :

١- برنامج الإذاعة المصرية .

٢- برامج الجامعة الأمريكية بالقاهرة .

٣- برنامج « مدريد » .

٤- برنامج وزارة التربية والتعليم العالي .

٥- برنامج كلية الألسن .

٦- برنامج مدينة البعوث بالأزهر .

وفي السعودية توجد مراكز ومعاهد لذلك منها :

١ - معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى .

٢ - ومعهد اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز .

- وفي السودان يوجد معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

- وفي أوروبا وأمريكا ، والجمهوريات الإسلامية التي كانت خاضعة للاتحاد السوفيتي مراكز وبرامج مختلفة لتعليم العربية للأجانب [illegible] تفصيلاً [illegible] تعليم هذه البرامج في ملاحق الدراسة .

ولكن نلاحظ على هذه المجهودات ما يلي :

١- أنه لا توجد فلسفة واضحة أو أهداف محددة شاملة لمثل هذه البرامج ، خاصة فيما يتعلق بفنون اللغة الأربعة ؛ وهي الاستماع ، والحديث والقراءة ، والكتابة ذلك أن معظم البرامج لم تفد من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية ، هذه الاتجاهات التي تطورت تطورًا واضحًا في العقود الثلاثة الأخيرة ، وارتبطت ارتباطًا مباشرًا بالتجديدات التي حدثت في مجال علم النفس التعليمي وعلم النفس اللغوي ، وعلم الاجتماع اللغوي ، والتقنيات الحديثة .

لقد اختلط الأمر لدى معظم هذه البرامج ، ولم يتم التفريق بين ما يطلق عليه « البنية اللغوية » أو « البناء اللغوي » وما يطلق عليه « مهارات اللغة » أو « فنون اللغة » وأدى هذا الخلط في كثير من الأحيان ـ إلى التركيز على مكونات البنية اللغوية ، وإهمال « المهارات اللغوية » أو « الفنون اللغوية »

فقد اهتُمَّ اهتمامًا بالغًا بالقواعد ؛ نحوها وصرفها ، وبالبلاغة ، وبالدلالات على حساب « التواصل اللغوي » ، وقد ترتب على ذلك هروب كثير من متعلمي اللغة العربية إلى غيرها من اللغات بدعوى أنه يمكن أن يقضي الفرد حياته كلها متعلمًا اللغة العربية دون أن يسيطر عليها ؛ لأنه يتعلمها وقوالب جامدة تفسر قاعدة أو مبدأ دون أن نرتبط بموقف حيوي ، فقد يقضي المتعلم شهورًا في تعلم أسماء الإشارة هذا ، وهذه ، وهذان ، وهاتان ، وهؤلاء ، غير أنه حين يخرج إلى الشارع لا يستطيع أن يسأل سؤالاً أو يجيب عن سؤال خاص بالزمان أو المكان .

إن غياب الفلسفة الواضحة أو الأهداف لتعليم اللغة العربية للأجانب أدى إلى :

أ- التركيز على علوم اللغة ، مثل الأصوات ، الصرف ، النحو .

ب ـ التركيز على الأنماط اللغوية الصناعية .

جـ ـ البعد عن الوظيفية في تعليم اللغة .

د ـ التركيز على فن القراءة في تعلم العربية .

هـ ـ إهمال فني التواصل الشفوي ؛ وهما الاستماع والكلام .

و ـ بغض العربية والشعور بالملل في تعلمها ، وهروب كثيرين من تعلمها.

ز ـ عدم القدرة على تذوق اللغة العربية وعدم الارتباط بأساليبها الراقية الجميلة .

٢- أنه لا توجد صلة من أي نوع بين هذه البرامج المختلفة ؛ ومن ثَمَّ فإن لك برنامج فلسفة خاصة ومواد تعليمية مختلفة ، علاوة عن أن المستويات "Levels" الخاصة بالسيطرة على العربية ، تختلف من برنامج إلى آخر ومن مركز إلى آخر .

فهناك بعض البرامج التي تقسم مستوى السيطرة على العربية كلغة أجنبية إلى ثلاثة مستويات ، والبعض الآخر لا توجد لديه فكرة واضحة عن مستويات السيطرة على العربية كلغة أجنبية ، ومن ثَمَّ فهناك مجموعة من الأسئلة ليس لها إجابة :

كم من الزمن يحتاج الراشد كي يسيطر على العربية؟ ما مهارات المستوى الأول؟

ما مهارات المستوى المتوسط؟ ما مهارات المستوى المتقدم؟ ما القواعد الأساسية التي ينبغي أن تقدم في المستويات المختلفة للسيطرة على اللغة؟ كيف ننمي مهارات التواصل اللغوي؟ هل من الأفضل أن يكون مدخلنا إلى تعلم اللغة الأنماط اللغوية ، أو من الأفضل أن يعتمد على المدخل التواصلي في السيطرة على اللغة؟

علاوة على ذلك فإن معظم هذه البرامج لم تنوع برامجها بحسب حاجات الدارسين ، فهناك دارسون للغة العربية يودون أن ينتظموا في دراسات عربية

إسلامية ، وهناك من يتعلمها لأغراض دينية ، وهناك من يتعلمها لأغراض اقتصادية أو سياسية ، وهناك من يتعلمها لأغراض حربية أو استخبارية ... إلخ .

ومن المفترض أن تتنوع البرامج بتنوع حاجات الدارسين ، لأن البرامج العامة في تعليم اللغات الأجنبية لا تفيد كثيرًا في تعليم اللغة لأغراض خاصة .

وبصفة عامة ، لم يفد تعليم اللغة العربية للأجانب من التطورات التي حدثت في مجال تعليم اللغة الحديثة ، ومن ثم بقيت اللغة العربية تُعلَّم بنظم وطرق تقليدية ، كانت تُعلَّم بها معظم اللغات في العصور الوسطى ، فيما عدا بعض الحالات التي أفادت من تلك الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الحديثة .

٣- علاوة على ما سبق فالفجوة كبيرة بين علوم اللغة وتربويات اللغة ، وبتعبير آخر أما يفيد تعليم اللغة العربية سواء لأبنائها أم لغيرهم من الدراسات الكبيرة المهمة التي أجريت وتجري في معاهد إعداد معلمي اللغة العربية وفي أقسامها في الكليات المختلفة ؛ فالدراسات العلمية المرتبطة بأصوات اللغة ، مورفيماتها ، وتراكيبها ودلالاتها - على الرغم من أهميتها في تعليم اللغة العربية - إلا أنه لم تجر محاولة جادة لتوظيف هذه البحوث في تعليم اللغة العربية .

فعلى سبيل المثال :

ما الأصوات الأكثر صعوبة في اللغة العربية؟

ما الأصوات الأسهل في اللغة العربية؟

ما المجموعات الصوتية التي تسبب سهولة أو صعوبة في التعلم؟ ما طبيعة اللغة العربية ، وما أثر ذلك في تعلمها للمبتدئين؟ هل نبدأ في تعلمها بالصوت أو بالحرف أو بالجملة؟ ولماذا؟

ما وظيفة المورفيمات "Morphemes" في البناء اللغوي ؟ كيف نفيد من دراسة «المورفينات» في تعلم اللغة ؟ ما وظيفة الدراسات «التقابلية» بين اللغة

العربية وغيرها ؟ ما دور الدراسات البلاغية في تطوير تعليم اللغة ؟ ما دور تطوير تدريس البلاغة في بناء الجملة العربية ؟ ما آثر تركيب الجملة في صعوبتها أو سهولته ؟ ما أثر التيسيرات النحوية في تقديم النحو العربي ؟ ما القواعد الأكثر وظيفية ؟ ما أثر التيسيرات النحوية في تقديم النحو العربي ؟ ما القواعد الأكثر وظيفة ؟ ما القواعد الأكثر وظيفية بالنسبة لمن يتعلم العربية كلغة أجنبية ؟.... إلخ.

وترتبط بهذا البعد أمر آخر وهو من يعلم اللغة الغربية كلغة أجنبية لم يُعَدّ إعدادًا خاصًا لهذا النوع من النشاط لقد وقر في أذهان كثيرين أن كل شخص يتحدث العربية لغة قومية يستطيع أن يعلمها للأجانب .

التربية مهنة تحتاج إلى صفة خاصة وإلى إعداد خاص لمن يقوم بها شأنها في ذلك شأن المهن الأخرى كالطب والهندسة وغيرها ، ولعل من أهم الخصائص التي ينبغي أن تتوافر فيمن يعد نفسه لمهنة التعليم أن يكون :

١- مسيطرًا على المادة التي سيقوم بتدريسها .

٢- مسيطرًا على الكفايات المهنية والتربوية الخاصة بالمادة التي يقوم بتدريسها .

٣- متسمًا بسمات شخصية ونفسية تؤهله للعمل بالتدريس والتفاعل مع الموقف التعليمي .

٤- متسعة آفاقه العلمية والفكرية بحيث يكون قادرًا على تعرف علاقات مادته التي يقوم بتدريسها بالمجالات المعرفية الأخرى .

يتطلب ـ ما سبق أن ذكرنا ـ أنه لابد من إعداد برنامج خاص في أقسام اللغة العربية وفي معاهد إعداد معلمي اللغة العربية لإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها فعلى سبيل المثال يحتاج من يعلم العربية كلغة أجنبية أن يكون عارفاً بـ :

- الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات للأجانب .

- طرائق تدريس اللغات للأجانب .
- دور علم النفس اللغوي في تدريس اللغات للأجانب .
- دور علم الاجتماع اللغوي في تدريس اللغات للأجانب .
- دور علوم اللغة في توجيه اللغات للأجانب .
- أهمية الدراسات التقابلية .
- أهمية الدراسات النفسية اللغوية .
- كيفية تناول مهارات اللغة وتدريسها في مراحل التعليم المختلفة .
- كيفية التحليل الصوتي والسيمانتيكي .

وقد قام المعهد الدولي للغة العربية بالخرطوم بدور مهم في هذا المجال ، لكنه ليس كافياً لأن الأعداد التي تتخرج من هذا المعهد قليلة جداً بالنسبة للأعداد المطلوبة من المدرسين الأكفاء المتخصصين في هذا المجال .

ثانياً : الكتاب :

يؤدي الكتاب دورًا مهمًا في عملية التعليم والتعلم ، خاصة أننا ما نزال في معظم برامجنا نعتمد عليه ، وقد أشرنا ـ سابقًا ـ إلى أن هناك بعض المحاولات الجادة لإدخال هذا النشاط ؛ نشاط تعليم اللغة العربية للأجانب إلى الشبكة الدولية للمعلومات ، وإعداد البرمجيات « الخاصة بهذا ، لكنها ما تزال قليلة ، وحتى نصل إلى الحوسبة الكلية لمعظم برامج وأنشطة تعليم اللغة العربية للأجانب ، فإن الكتاب سيظل له دورٌ مهم في مجال تعلم العربية ».

ومنذ أن دخلت اللغة العربية إلى جامعة « كمبردج » في القرن السابع عشر الميلادي ظهرت مواد تعليمية كثيرة ، وكتب متنوعة اعتمد معظمها على اللغة الفصحى ، واعتمد بعضها على اللغات العامية للبلاد العربية ، وبالطبع تختلف وظائف الكتب التي تعتمد على العاميات عن وظائف الكتب التي تعتمد على العربية الفصحى . واتسمت الكتب بسمات عامة ، من أهمها :

- اعتمادها على تقديم القواعد بالدرجة الأولى .
- الاعتماد على الجمل الصناعية غير المرتبطة بنص متكامل .
- الاعتماد على لغة وسيطة لترجمة النص العربي .
- تسهيل نطق الأصوات العربية باستخدام اللغة المصورة "Transliteration".
- إهمال الصور والرسوم والأشكال والخرائط .

وبصفة عامة أنشئت هذه الكتب في غياب فلسفة واضحة للمنهج ، أو لبرامج تعليم اللغة العربية للأجانب ؛ إذ إنه ينبغي أن تُبْنَي الكتب في ظل فهم واضح للمنهج ، ويفهم المنهج على أنه محاولة منظمة للإجابة عن مثل هذه الأسئلة : ماذا نعلم؟ وكيف نعلمه؟ ومتى نعلمه؟ ولمن تعلمه؟ وماذا نعلمه؟ وكيف ننظم ما نعلمه؟ وكيف نقوِّمه؟ وأخيرًا كيف نحسن عملية التعليم؟ هذه الأسئلة كلها توجه عملية تأليف الكتب ، تُوجَّه إلى اختيار الأهداف والمحتوى والتدريبات والأنشطة والصور والرسوم المعنية . . . إلخ .

لقد دُرِّست اللغة العربية في العصور والأماكن المختلفة ؛ لكن التركيز في هذه الدراسة كان على الجانب اللغوي البحت ، ونادرًا ما تجد دراسة تعالج الأشكال التربوية لهذه اللغة ؛ فليست هناك دراسة عن الأهداف الخاصة لتعليمها، ولا عن المحتوى المناسب ولا عن الوسائل ، والدراسة الحالية هي الوحيدة التي تتناول هذا الجانب في تعليم اللغة العربية للأجانب ، ونتيجة لهذا النقص الواضح في معالجة اللغة العربية تربويًّا فإنه من الجور أن نقول : إن اللغة العربية صعبة التعلم ، والباحث يعتقد أن الصعوبة في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية يعود إلى ما يأتي :

١- نقص الكتب الدراسية الجيدة .

٢- عدم استخدام الوسائل السمعية البصرية في تعلمها .

٣- استخدام ما يسمى باللغة المصورة أو كتابة العربية بالحروف اللاتينية "Transliteration" .

٤ - استخدام طرق التدريس التقليدية .

والجدول التالي يعطينا صورة عن بعض الكتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في مصر ، ولبنان ، وانجلترا ، والولايات المتحدة الأمريكية، وسوف تقوم هذه الكتب بالنظر إلى الأهداف ، والوسائل التعليمية ، واللغة المصورة ، واستخدام اللغة الوسيطة وطريقة التدريس .

العنصر	تحليل الكتب المقررة
الأهداف	**(1) Arabic By Radio** هذا الكتاب من عشرة أجزاء . تعالج هذه الكتب عمومًا الأشكال المكتوبة للأبجدية العربية كما تعالج أصواتها ، وكذلك فهي تقدم القواعد العربية .
الوسائل التعليمية	تستخدم هذه الكتب الصور غير الملونة ، هذا علاوة على أن الإذاعة تساعد بالبرنامج الذي تقدمه الدارسين على نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا .
اللغة المصورة **Trans Literatio**	تستخدم هذه الكتب «اللغة المصورة» لتقديم الأصوات في اللغة العربية .
استخدام لغة وسيطة	تستخدم اللغة الإنجليزية لشرح معنى النصوص العربية ، ولشرح أهداف الدروس والتدريبات ، وتقديمه "Cairo" .
طريقة التدريس	تستخدم طريقة القواعد ـ والترجمة . **"Grammar Translation meth"** **"(2) Learn Arabic[1]"** هذا الكتاب جزءان .

العنصر	تحليل الكتب المقررة
الأهداف	يُعالج هذان الكتابان الكلام على أنه عامل أساسي في التدريب اللغوي ، كذلك يعالجان القواعد معالجة وظيفية لا على أنها مجرد مبادئ مجردة .
الوسائل التعليمية	يستخدم هذان الكتابان الصور غير الملونة ـ فقط . .
اللغة المصورة	تُستخدَم اللغة المصورة هنا لتأكيد أقصى الإفادة من هذين الكتابين ، وبخاصة حين يتعذر وجود المتحدثين بالعربية كلغة أم ، أو وجود المواد المسجلة .
استخدام لغة وسيطة	تُستخدَم الإنجليزية لشرح معاني النصوص العربية ، وتقديم الدروس والتدريبات .
طريقة التدريس	تُستخدَم طريقة القواعد والترجمة بصفة خاصة .
الأهداف	**(3) Living Arabic of Cairo**[2] لقد صيغت الأهداف على أنها ما يمكن للطالب أن يقوم به بعد أن ينهي هذا المقرر ، والطالب يمكنه ـ عمومًا ـ بعد الانتهاء من هذا المقرر أن يستخدم العربية في شئون الحياة اليومية .
الوسائل التعليمية	لا توجد صور ؛ لكن ذكرت المؤلفتان أنه يوجد « شرائط » لكل درس من الدروس .
اللغة المصورة	الحروف اللاتينية هي الوسيلة الوحيدة لتقديم اللهجة القاهرية وللأسف لا توجد كلمة واحدة في هذا الكتاب مكتوبة بالحروف العربية ، ولذلك يعجب المرء كيف يكون هذا الكتاب في تعليم اللغة العربية ، أيًا كان نوعها فصحى أو عامية ، وأيًا كان الهدف؛ تعليم الحديث ، أو تعليم القراءة .

العنصر	تحليل الكتب المقررة
استخدام لغة وسيطة	تستخدم الإنجليزية في تقديم الدروس ، وفي شرح القواعد ، وفي شرح معاني النصوص العربية المقدمة بالحروف اللاتينية .
طريقة التدريس	الطريقة الأذنية ـ الشفوية **Aural - Oral approach**
	(4) Eastern Arabic[1]
الأهداف	تعليم الطالب لغة الحياة اليومية في كل من فلسطين ، وسوريا ولبنان أو تعليم اللغة العربية الشرقية ـ كما سماها المؤلفان ـ
الوسائل التعليمية	استخدمت التسجيلات الصوتية .
اللغة المصورة	كل المواد العربية المقدمة في هذا الكتاب تظهر في الحروف اللاتينية ، وقد ذكر المؤلفان أن الهدف من كتابة النصوص العربية بالحروف اللاتينية هو إعطاء الطالب الصورة الصحيحة للأصوات العربية واللغة العربية الحديثة التي يتكلمها أهل فلسطين وسوريا ولبنان ؛ واللغة المصورة ـ أيضًا ـ أداة أكثر كفاءة ـ كما يرى المؤلفان ـ في التحليل اللغوي ، وفي تقرير المبادئ اللغوية .
استخدام لغة وسيطة	تستخدم الإنجليزية لتقديم الدروس وشرح الكلمات العربية والجمل والقواعد .
طريقة التدريس	الطريقة السمعية الشفوية
	(5) An Introduction to Modern Literary Arabic[1] هذا الكتاب من جزأين .
الأهداف	تعليم الطالب العربية المكتوبة ؛ وذلك بتحليل التراكيب اللغوية للغة العربية المعاصرة الموجودة اليوم في الصحف والمجلات

العنصر	تحليل الكتب المقررة
	والكتب ، وأحاديث الإذاعة ، والأحاديث العامة .
الوسائل التعليمية	لا تستخدم الصور ، ولا تستخدم الأشرطة .
اللغة المصورة	تستخدم اللغة المصورة لمساعدة الطالب على نطق الأصوات العربية .
استخدام لغة وسيطة	تستخدم الإنجليزية لتقديم الدروس وشرح الكلمات العربية والجمل ، وشرح القواعد كذلك .
طريقة التدريس	تستخدم طريقة القواعد والترجمة .
	(6) Elemectary Modern Standard Arabic[1]
الأهداف	يهدف هذا الكتاب إلى تعليم اللغة العربية المكتوبة ، والمُتحدَّث بها في مستوى المرحلة الأولى من تعليمها للطلبة الذين يتحدثون . ويهدف ـ أيضًا ـ إلى مواجهة حاجات الطلبة ذوي الميول المختلفة والواسعة .
الوسائل التعليمية	توجد أشرطة مسجل عليها نطق التدريبات الصوتية ، وتدريبات الإملاء ، والنص الأساسي ، والتدريبات العامة .
اللغة المصورة	لا توجد .
استخدام لغة وسيطة	تستخدم الإنجليزية لإرشاد الطالب لقراءة النص ، وفهم المعنى والإجابة عن التدريبات .
طريقة التدريس	أساسًا نستخدم طريقة القواعد والترجمة مع التقديم بديالوج أو حوار ؛ فالدرس يبدأ بمحادثة ، يتلوها شرح مفصل للقواعد ، مع ندوة في مواد التدريب ، سواء كان شفويًا ، أم كتابيًا .

العنصر	تحليل الكتب المقررة
	(7) An Introduction to Modern Arabic[1]
الأهداف	يقدم هذا الكتاب الطالب إلى اللغة العربية الحديثة (الفصحى) مع التركيز على الأسلوب المستخدم في الصحف ، وهذا الكتاب يحلل ـ أيضًا ـ الأشكال النحوية والصرفية بطريقة استقرائية.
الوسائل التعليمية	لا شيء .
اللغة المصورة	لم يستخدم .
استخدام لغة وسيطة	يستخدم هذا الكتاب الإنجليزية لتقديم الدروس ، وشرح القواعد، والتدريبات .
طريقة التدريس	الطريقة التقليدية ، طريقة القواعد ، والترجمة استُخدِمَت استخدامًا واضحًا بينًا ، ويعتمد التقديم هنا على الجمل المنفصلة التي تصور قاعدة من القواعد .
	(8) Concise Grammar of Literary Arabic A new Approach[2]
الأهداف	يهدف هذا الكتاب إلى تعليم الأمور الأساسية في القواعد العربية «الفصحى» .
الوسائل التعليمية	سجلت على شريط قوائم المفردات ، والتدريبات ونصوص القراءة الأربعة .
اللغة المصورة	يستخدم الكتاب هذه الوسيلة لإعطاء الطالب نطق بعض المصطلحات في القواعد العربية .
استخدام لغة و...	تستخدم الإنجليزية لتقديم الدروس ، وشرح تركيب اللغة .

العنصر	تحليل الكتب المقررة
طريقة التدريس	طريقة القواعد . والترجمة فكل درس يبدأ مباشرة بتحليل القواعد .
	(9) Arabic to English Speaking Students[1]
الأهداف	يهدف هذا الكتاب أساسًا إلى تعليم القواعد العربية للطلبة الـذين يتحدثون بالإنجليزية .
الوسائل التعليمية	يهدف هذا الكتاب أساسًا إلى تعليم القواعد العربية للطلبة الـذين يتحدثون بالإنجليزية .
الوسائل التعليمية	لا شيء
اللغة المصورة	تستخدم اللغة المصورة في تقـديم الـدروس وفي نطـق الأصـوات العربية .
استخدام لغة وسيطة	تسـتخدم اللغـة الإنجليزيـة في تقـديم الـدروس ، والتـدريبات وتستخدم أيضاً في شرح معنى النصوص العربية .
طريقة التدريس	طريقة القواعد والترجمة .

بعد أن قدمنا هذا التحليل لأشيع الكتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية للأجانب سوف نتناول هذه المعايير التي قومنا الكتب على أساسها ، وهي :

١- الأهداف التعليمية .

٢- الوسائل التعليمية .

٣- اللغة المصورة .

٤- استخدام لغة وسيطة .

٥- طريقة التدريس .

وفيما يلي تفصيل ذلك :

١- الأهداف التعليمية :

يُعدُّ هذا العرض الشائع استخدامًا في تعليم اللغة العربية للأجانب يُمكِّن الفرد من أن ينقد هذه الكتب على أساس عدم وجود الأهداف المحددة لها ، وعدم توافر المواد التي يمكن استخدامها لتحقيق هذه الأهداف .

لقد ذكر «ميشيل» أنه قد أرسل استفتاءً خاصًا بالأهداف التعليمية اللغة العربية ومستويات التحصيل المتوقعة في الاستماع ، والحديث ، والقراءة والكتابة وكانت الإجابة عن هذا الاستفتاء تشير إلى ما يلي :

أن الهدف من تعليم العربية هو تزويد الطلبة بنوع ما من التربية أكثر من تزويدهم بتدريب جيد في مهارات اللغة المختلفة ؛ بحيث يؤدي هذا التدريب إلى تنمية وعيهم الفكري ، وحساسيتهم سواء بالبيئة الطبيعية للإنسان ، أم بالسلوك الإنساني نفسه .

ومما هو معروف أن من أهم الاتجاهات الحديثة الآن في تناول الدراسات الإنسانية هو الاتجاه نحو واقعية أكثر ، ويدخل ضمن هذه الدراسات الإنسانية تعليم اللغات الأجنبية بالطبع ، بل إن هذا الاتجاه (الاتجاه الواقعي) ظهر أوضح ما يكون في تقديم اللغات الأجنبية وتعليمها ، ولقد ذكر «جريس» - أيضًا - تعليقًا على الكتب التي تُعلِّم اللغة العربية للأجانب أن معظم الكتب الحالية التي تُعلِّم اللغة العربية للأجانب فشلت في تحقيق أمرين مهمين :

١- فهي لم تحاول أن توجد أي نوع من الانتقال التدريجي من اللغة العامية الصرفة إلى اللغة الفصحى ، حتى خُيِّل إلى المتعلم أن العرب يستخدمون مجموعة من اللهجات المتفرقة التي لا علاقة بينها على الإطلاق ، هذا على الرغم من وجود اللغة المشتركة ألا وهي اللغة الفصحى .

وإنه لمن المؤسف أن نقول : إن الكتب المقررة في معاهد التعليم المختلفة قد أثرت إلى حد كبير ـ على طبيعة المقررات التي تُعرَض في تلك المعاهد ، وعلى هذا فالطالب يمكن أن يأخذ مقرراً إما في «العامية العربية» إذا كان مهتمًا «بالعربية المتكلمة» وإما أن يأخذ آخر في «الفصحى» أو «اللغة المتأدبة» .

٢- كذلك الكتب المقررة حالياً فشلت في الإفادة الكاملة من نتائج الدراسات اللغوية الحديثة ، ومن المبادئ التربوية فعلى سبيل المثال ، يصر أحد المؤلفين في كتابه على «الحفظ عن ظهر قلب» لبعض التراكيب اللغوية التي ليست متصلة بحاجة الطالب ، وليست متدرجة من حيث صعوبتها ، وليس بينها صلة ما تبرر تقديمها في نظام متصل . ومن المقرر الآن أن الحظ ليس هو الطريق الأمثل لتعلم اللغة الأجنبية فقد يؤدي في كثير من الأحيان إلى إحباط الطالب إذا لم يعمل المدرب أو الكتاب على تقديم عدة طرق أو وسائل لتسهيل عملية الحفظ ؛ ومن هذه الوسائل :

تدرج المادة يخلق الدافعية لدى الطالب ، والتقديم الجيد لقواعد اللغة[٢] .

وعلى أية حال ، فإن الكتب التي سبق تحليلها في هذه الدراسة تقع في واحد أو أكثر من هذه الأقسام :

١- الكتب التي استخدمت الطريقة التقليدية في التدريس .

٢- والكتب التي أفادت من الوسائل اللغوية والتربوية الحديثة .

والكتب التقليدية تبدأ بالكتابة ، وبالأشكال الأدبية أو الكلاسيكية للغة .

وهذه الكتب تركز على المفردات والترجمة دون أية محاولة لبيان صلة هذه الأشكال بالاستخدام العصري للغة .

٢- الوسائل التعليمية :

وبالإضافة إلى هذه العيوب التي تعوق الكتب من مساعدة الطالب على السيطرة على مهارات الاستماع والحديث والقراءة ، والكتابة فإنه يوجد عيب آخر ؛ ألا وهو عدم استخدام الوسائل السمعية البصرية في تعليم اللغة واستخدام الوسائل التعليمية أمر مهم جدًا في عملية التعليم ، وهذه الوسائل استُغْنِيَ عنها - إلى حد كبير - في هذه الكتب المقررة التي حُلِّلت هنا . والوسائل التعليمية تشمل الصور والرسوم ، والأشكال البيانية ، والخرائط ، والجداول ، والمسجلات ، والشرائط ، والراديو ومعامل اللغات . . . إلخ . ويكتب « دونو Donoghue» عن الوسائل السمعية والبصرية فيقول : على مدرس اللغات الأجنبية في المدرسة الابتدائية أن يكون على معرفة تامة بكيفية اختيار أحدث الوسائل التعليمية وتقديمها والإفادة منها ؛ وذلك كي يستخدمها في تحسين عملية تعليم المهارات الأساسية للغة الأجنبية التي يقوم بتعليمها .

وقد أُجريت تجربة في الصفين الرابع والخامس من المرحلة الابتدائية لبيان فعالية استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغات الأجنبية لتلاميذ هذين الصفين ، وقد أجريت التجربة في ١٤ مدرسة في ولاية « مكسيكو » الجديدة بالولايات المتحدة ، وكانت هناك فصول تجريبية تستخدم فيها الوسائل التعليمية لمدة ٣٠ دقيقة يوميًا في تعليم اللغات الأجنبية ، وكانت هذه الوسائل هي الأفلام الثابتة ، والشرائح والصور ، كذلك كانت توجد هناك فصول ضابطة لم تستخدم فيها أية وسيلة تعليمية لتحسين تعليم اللغات الأجنبية ، وفي نهاية كل عام كانت الدرجات العالية في صالح الفصول المستخدمة للوسائل التعليمية ، وبصفة خاصة في مجالات نمو المفردات كذلك ذكر ٨٣٪ من مدرسي الفصول التجريبية أن الوسائل التعليمية قد ساعدتهم في عملية تعليم التلاميذ المهارات الأساسية للغة الأجنبية التي يقومون بتدريسها ، إننا إذا ألقينا نظرة على الكتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية للأجانب في الولايات

المتحدة مثلاً ، فإننا من النادر أن نجد صورةً أو رسمًا ، أو خريطةً يمكن أن تساعد المتعلم في فهم المعنى اللغوي ، أو المغزى الثقافي للمادة المقدمة ، وهذا النقص واضح في الكتب المقررة سواء كانت للصغار أم للكبار على حد سواء .

٣- استخدام اللغة المصورة "Transliteration"

واستخدام اللغة المصورة عيب آخر من العيوب الخطيرة في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب ، ويزعم مستخدمو هذا الأسلوب أن الهدف الأول منه هو مساعدة الطالب في القراءة ، وفي نطق اللغة العربية ، وهناك أنواع كثيرة من هذه اللغة المصورة يستخدمها مؤلفو الكتب ، وذلك بحسب نوع الرموز الصوتية التي تبنوها ، وآمنوا بها .

وهناك عدة أنواع من الرموز الصوتية للحروف العربية هي :

- رموز دائرة المعارف الإسلامية .
- ورموز مكتبة الكونجرس الأمريكية .
- ورموز هيئة الإذاعة المصرية .

وفي الحقيقة تعطي اللغة المصورة ـ في الغالب ـ انطباعًا خاطئًا عن أصوات اللغة العربية ، وهذه تجربة عاشها الكاتب في تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة بعض الوقت .

والغريب في الأمر أنه في حالات كثيرة يهجر المؤلفون الحروف العربية تمامًا ، ويكتبون النصوص العربية بحروف لاتينية ، وبهذه الطريقة تفقد اللغة واحدة من أهم مزاياها ، وخصائصها ، وبعبارة أخرى تفقد اللغة أبجديتها . فمثلاً كتاب « قمر عبده» الذي أُشِير إليه من قبل « لغة الحياة اليومية في القاهرة» لم يستخدم الأبجدية العربية إطلاقًا .

وقد انتقد « أرفنج» هذا الاتجاه في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب حين قال « هناك صعوبة كبيرة في تعلم اللغة العربية في هذه الكتب تكمن في

استخدام ما يسمى اللغة المصورة» التي شاع استخدامها ـ إلى حد كبير ـ كبديل للحروف العربية .

والحقيقة أن استخدام هذه اللغة يؤدي إلى كثير من اللبس والغموض ، فمثلاً كلمة « جبل» تكتب بثلاثة أو أربعة أشكال ، فنجد "djebl, giabel, Jabal" . وعلى هذا ينبغي أن تكتب العربية ـ فقط ـ بحروفها ، وأبجديتها ، وكلما أسرعنا في ذلك كان أفضل ، إن الأبجدية العربية ليست صعبة إلى هذه الدرجة التي يصعب معها تعلمها ؛ لأنها تتكون من حروف معدودة لا من أشكال وصور مثل الصينية واليابانية ، وأكثر من هذا فالأبجدية ليست صعبة على الحفظ ، ومن السهل تذكرها وكتابتها ، وقد عاش الكاتب (أرفنج) تجربة مع الطلبة الأمريكان الذي يتكلمون العربية ، فوجد أنهم بعد الأسبوع الثالث من التعلم ، وبعد إدراكهم لبساطة الأبجدية العربية وجمالها أمكنهم أن يذهبوا إلى السبورة ، ويكتبوا الأبجدية العربية .

إن دل هذا على شيء فإنه يدل على أن تعلم الأبجدية العربية ليس مستحيلاً.

وقد أوصى بعض الباحثين مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية للأجانب أن يستخدموا اللغة المصورة في كتبهم لمساعدة المتعلم في تحصيل مهارات العربية وإعطائه الثقة بنفسه أيضًا .

ويكفي للرد على هذا الرأي أن نقول : إن الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية لا تدعم مثل هذا الأسلوب في التعليم ، والمكان المناسب للغة المصورة إنما هو في علم اللغة المقارن ؛ لأنها في هذه الحال تساعد على المقارنة بين أصوات أكثر من لغة .

٤- استخدام لغة وسيطة :

من الشائع الآن في تعليم اللغات الأجنبية أنه أي التعليم ينبغي أن يعتمد كلية على اللغة المراد تعلمها ، ويكون ذلك في جميع أنشطة عملية التعليم المتعلقة بمهارات اللغة الأربع : الاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة .

وبتعبير آخر ينبغي على المدرسين أن يخلقوا «الجو الثقافي» النابع من اللغة التي يعلمونها ، ويمكن للقارئ أن يتحقق من هذا الاتجاه من مجرد نظرة سريعة إلى كتب تعليم اللغة الإنجليزية للأجانب مثلاً . ومن هذه النظرة السريعة سيجد الفرد كيف يعتمد مؤلفو هذا الكتب على اللغة الإنجليزية في كل ما يقدمون ، سواء كانت هذه الكتب مؤلفة للعرب أم لغيرهم ممن يرغبون في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية .

٥- طريقة التدريس :

وأخيراً فإن من العيوب الظاهرة في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب استخدام الطرق التقليدية في تقديم المواد التعليمية ، وتنظيمها ، والطريقة التي ساد استخدامها والدعاية لها في هذه الكتب هي ما يسمى بطريقة القواعد والترجمة .

وهي أقدم الطرق التي استُخدِمَت في تعليم اللغات الأجنبية ـ على حد تعبير «ولجاريفرز» وهذه الطريقة لا يمكن الرجوع بها إلى عقيدة أو مذهب فرد بعينه ، وإنما تمتد جذورها في التعليم الرسمي للغتين اللاتينية ، واليونانية ، اللتين انتشرتا في أوربا لعدة قرون ، وقد كانت القراءة وترجمة النصوص هما من أهم ما يُعتَنَي به في هذه الطريقة .

كذلك كانت تدريبات الكتابة المبنية على تقليد تلك النصوص من أهم الأمور ، أما في اللغات الحديثة ـ ذات الشهرة والسمعة ـ فقد قبلت الترجمة والقواعد مع كثير من الجدل ، والمعارضة لمؤيدي تدريس اللغات الكلاسيكية.

ولقد كان محتمًا أن تكيف طرق تعليم هذه اللغات الحديثة للأجانب بهذه الطريقة في تلك المرحلة مع الطريقة التي تُستخدَم بالفعل في تعليم لغة لم يعد لها قيمة كبيرة في عملية الاتصال ؛ كاللاتينية مثلاً .

وتهدف طريقة القواعد والترجمة إلى تدريب الطالب على استخراج المعنى من النصوص الأجنبية ؛ وذلك عن طريق ترجمة هذه النصوص إلى لغته القومية .

وفي المراحل المتقدمة من التعليم يتدرب الطالب على تذوق المعنى الأدبي، والقيمة الفنية لما يقرأه ، وهذه الأهداف كانت تحصل في الفصل بالشروح اللغوية الطويلة والشاملة ، وكذلك تحصل مجموعة من التطبيقات في اللغة القومية ، والتي كان يتلوها ـ غالبًا ـ نوع من الممارسة من جانب الطالب ؛ وذلك بكتابة مجموعة من الجمل المتفرقة التي تكون بمثابة تطبيق للقواعد التي تعلمها ، والخاصة بتركيب الجمل في اللغة الأجنبية المستهدفة ، كذلك كان يقوم الطالب بعد مجموعة الشروح اللغوية والتطبيقات بترجمة بعض مختارات نثرية من لغته القومية إلى اللغة الأجنبية .

واللغة الأجنبية التي تعلم لم تكن تستخدم في حجرة الدراسة أي استخدام ، فيما عدا بعض الأسئلة النمطية التي كانت تتعلق بموضوع قطعة القراءة التي كانت تقدم للطلبة ، وكانت إجابات الطلبة ـ بالطبع ـ باللغة الأجنبية ، وهي « أي الإجابات» مأخوذة مباشرة من النص المقدم ، وفي الغالب كانت تُقدَّم الأسئلة مكتوبة ، كذلك كانت الإجابات يكتبها التلاميذ والطلبة الذين تعلموا بهذه الطريقة وكانوا يتعثرون حينما يخاطبون باللغة الأجنبية التي يتعلمونها ، أو حينما يطلب منهم أن ينطقوا أي شيء بأنفسهم .

وهذه الطريقة ـ كما تقول « ريفرز» ـ لا تعطي أهمية تذكر النطق الدقيق ، أو التنغيم "Intonation" أو لمهارات الاتصال ، وعلى العكس من ذلك كانت هناك عناية زائدة أو تركيز شديد على معرفة المبادئ ، والقواعد أو استثناءاتها، وعلى هذا كان هناك ضعف بيِّن في التدريب على استخدام اللغة ليعبر الفرد عن نفسه مستخدمًا أفكاره هو ، حدث هذا حتى في الكتابة التي يُفترَض فيها أن يكون الفرد حرًّا في التعبير عن أفكاره الذاتية .

والمحاولات التي تُبذَل لتدريب الطالب على تطبيق القواعد والاستثناءات في هذه الطريقة (طريقة القواعد والترجمة) يتم ـ في الغالب ـ على أشكال صناعية في اللغة ، بل إن بعض هذه الأشكال نادراً ما يحدث أو يستخدم ، وبعضها قديم ، وبعضها قليل الاستخدام واللغة المتعلمة ـ غالباً ـ هي اللغة الأدبية ، والمفردات تُقدَّم منفصلة ، وفي بضع الأحيان تُقدَّم المفردات المبهمة ، والغامضة ، ودور الطالب في حجرة الدراسة دور سلبي ، أي على الطالب أن يحفظ ، ويعيد تركيب ما قد حفظه لكي يرضى معلمه .

* * *

الملاحق

ملحق رقم (١)

بعض برامج تعليم اللغة العربية للأجانب

مشروع المركز الثقافي للدبلوماسيين :

أنشئ المركز الثقافي للدبلوماسيين بالقاهرة عام ١٩٦٥م ، وهو جزء من قسم العلاقات الأجنبية التابعة لوزارة الثقافة ، ووظيفته الأساسية هي تقديم الخدمات الثقافية للدبلوماسيين ، والعمل على نشر اللغة العربية بين الجماعات العربية في الخارج ، والمغتربين والأجانب ولقد أصدر المركز كتاباً تعليمياً هو تعلم العربية "Learn Arabic" ، وهو للمتحدثين بالإنجليزية ، وقد بدأ المعهد فصول تعليم اللغة العربية في ربيع عام ١٩٦٥ ، وأكثر من ثمانين عضواً من أعضاء البعثات الدبلوماسية بالقاهرة قد انضموا إلى هذه الفصول ، وقد قام بعملية التعليم أساتذة جامعيون ممن تخصصوا في تعليم اللغة العربية للأجانب، وتوجد أربعة مستويات للكفاءة في تعليم اللغة العربية ، لكن لم تحدد المهارات التي ينبغي السيطرة عليها في كل مستوى من هذه المستويات ، علاوة على فصول تعليم اللغة العربية ، ويقدم المركز محاضرات ثقافية ، وعروضًا سينمائية ، وزيارات للمتاحف المختلفة . أما الكتاب الذي يُستخدَم في فصول المركز فهو « تعلم العربية » ، وفي مقدمة الجزء الأول من هذا الكتاب بعض الحقائق المتعلقة بتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ، وفيما يلي نورد هذه الحقائق : « في أثناء السنوات القليلة الماضية وُجِدَت رغبة متزايدة في تعلم اللغة العربية لدى كثير من الناس غير الناطقين سواء في الشرق أم في الغرب» .

ووُجِدَت في الماضي عدة محاولات متفرقة لتأليف كتب لتعليم اللغة العربية للأجانب ، وهذه المحاولات لم تسترشد في عملها هذه المبادئ التربوية أو اللغوية لتأليف مثل تلك الكتب ، كذلك لم يراع في هذه الكتب حاجات متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية ، وفي محاولة لسد هذا الفراغ دُعِي مجموعة من العلماء الذين عملوا بجد حتى خرج إلى وجود كتاب « تعلم العربية » . وهدف هذا الكتاب بجزأيه تسهيل عملية تعليم العربية لغير الناطقين بها طبقًا للمبادئ التربوية واللغوية الحديثة .

لقد كان تعلم العربية قبل هذا الكتاب ثقيلاً ، وعبئًا ؛ وهذا يرجع إلى عدة عوامل منها : أن تعليم العربية ارتكز على مجموعة من المجردات المعقدة ، كما أنه ارتكز على التقديم الشامل لجميع مبادئ القواعد .

وفي هذا الكتاب « تعلم العربية » نُظِرَ إلى الحديث على أنه العامل الأول في تعليم اللغة ، ونُظِر إلى القواعد نظرة وظيفية لا نظرة مجردة ، أما اللغة المستخدمة في هذا الكتاب فهي ما يشار إليها « بالفصحى » .

ويشتمل « تعلم العربية » على الجمل الرئيسة المصورة للنموذج أو التركيب اللغوي للمفردات التي تظهر في الدرس والقواعد التي تشرح خصائص التركيب في النص .

١- مشروع هيئة الإذاعة المصرية :

- بدأ هذا المشروع تلبية لرغبات ألوف المسلمين المحرومين من تعلم اللغة العربية في قارتي آسيا وإفريقيا .
- ظهرت فكرة إذاعة دروس لتعليم اللغة العربية عن طريق الراديو ، عندما تأكد أن موجات الإذاعة المصرية القصيرة تصل وتُسمَع بوضوح في معظم الدول في آسيا وإفريقيا ؛ حيث أنها تذيع برامجها الموجهة بـ ٣٤ لغة .

- قام المشروع على أساس إعداد كتب مناسبة وإذاعة الدروس المسجلة .
- تم تأليف الكتب باستخدام اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية ، على سبيل التجربة في شرح وتقديم اللغة العربية .
- استخدمت أحدث الأساليب في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، من وسائل الإيضاح إلى استخدام اللغة الصوتية لمساعدة الدارس على نطق الحروف والكلمات العربية .
- تتكون مجموعة كتب تعليم العربية بالراديو من عشرة أجزاء وتحتوي على ١٥٣ درسًا .
- أُعِدَت الدروس وسُجِّلت باللغتين الإنجليزية والفرنسية بعددها ١٥٣ درسًا لكل لغة ـ ومدة كل درس ١٥ دقيقة تقريبًا .
- أُعلِنَ عن المشروع في الصحف الصادرة في دول آسيا وإفريقيا التي بها جاليات إسلامية .
- أُرسِلَت الكتب بالبريد الجوي المسجل لكل مستمع على حدة وقبل أن تذاع الدروس بوقت كافٍ .
- أُذِيعت الدروس في فبراير عام ١٩٦٦م وزاد إقبال المستمعين .
- عُدِّلَت بعض الدروس على ضوء الممارسة الفعلية أو الصعوبات التي صادفها المستمعون الدارسون .
- طبعت الإدارة العامة للعربية بالراديو كراسات لتعليم الخط العربي من أجل تعليم الدارسين كتابة الخط العربي ، وأُرسِلَت إليهم مع كتب العربية بالراديو .
- طُبِعَت منشورات تحدد دور المستمع وتوجهه لأطول الموجات ومواعيد إذاعة الدروس أو إعادة إذاعتها .
- أُرسِلَت كراسات اختبارات مطبوعة للمستمعين على مدى ثلاث سنوات لمعرفة مدى استيعاب الدارسين للدروس فهمًا وقراءة وكتابة .

- تحققت النتائج التالية منذ عام ١٩٦٦م حتى اليوم :

أ- انتشر عدد المستمعين الدارسين في ٨٥ دولة شملت جميع القارات .

ب ـ بلغ عدد المستمعين الدارسين ٦٧٩٥٨ مستمعًا .

جـ ـ بلغ عدد الكتب التي أُرسِلَت إليهم بالبريد الجوي المسجل ٥٥٢٧٠٠ كتاب .

د ـ بلغ عدد الخطابات الواردة منهم ٢١٠٤٧٥ خطابًا .

هـ ـ بلغ عدد كراسات الاختبار التي أُرسِلَت إلى المستمعين ١٨٣٥١٣ كراسة .

و ـ بلغ عدد كراسات تعليم الخط العربي ٦٣٦٦٦ كراسة .

- يستهدف المشروع استخدام اللغات الوطنية لشعوب آسيا وأفريقيا مثل اللغة السواحيلية والإندونيسية الهوسا واللغة الأوردية والتركية والإيرانية في عملية التعليم .

وعمومًا لقد أصدرت هيئة الإذاعة المصرية سلسلة من عشرة كتب "Arabic By Radio" وهذه الكتب العشرة مقسمة على ثلاثة مستويات : فالكتب الأربعة الأولى للمستوى الأول ، والكتب الأربعة التالية للمستوى الثاني والكتابان التاسع والعاشر للمستوى الثالث .

المستوى الأول :

في مقدمة الجزء الأول كتب المؤلفون : إن اللغة هي الوسيلة الوحيدة التي يستطيع بها الفرد أن يتصل بالثقافات الأخرى ، وإنها أي اللغة هي العنصر الأساسي في تقوية الروابط ،والتفاهم بين الأمم ، ونظرًا إلى هذه الحقيقة واستجابة لرغبة كثيرين في آسيا وإفريقيا وأوربا والأمريكتين في تعلم العربية ، قامت هيئة الإذاعة المصرية لتعليم العربية بالراديو ، وإصدار سلسلة كتب من عشرة أجزاء .

والكتاب الأول من المستوى الأول يشتمل على ثمانية عشر درسًا تعالج أشكال الحروف العربية وأصواتها،وقد قُدِّمَت هذه الحروف في ثلاث خطوات:

١- فالدروس من الأول إلى السابع تقدم عدداً من الحروف العربية والأصوات التي تشترك في إيرادها اللغات الأخرى ، وهذه الحروف ترد في البداية وفي الوسط ، وفي نهاية الكلمات ، وهي أن الحروف تعطي الحركات الثلاثة: الفتحة والكسرة والضمة ، وقد لا تُعطي أيًّا من هذه الحركات . أما الدرس الثامن فهو يعطي قائمة كاملة بهذه الحروف في أشكالها المختلفة ، أما الدرس التاسع فهو يعطي قائمة كاملة بنفس الحروف ، مع علامات الحركات القصيرة ، أو مع الإشارة «السكون» .

٢- والدروس من العاشر حتى الثاني عشر تقدم بقية الحروف العربية ، والأصوات التي تشترك فيها العربية مع اللغات الأخرى ، والدرس الثالث عشر يقدم قائمة كاملة بهذه الحروف في أشكالها المختلفة ، وفي أصواتها ، أما الدروس الرابع عشر حتى السادس عشر فهي تقدم الحروف الخاصة باللغة العربية وحدها والدرس السابع عشر يعطي قائمة بهذه الحروف في أشكالها المختلفة وفي أصواتها ، أما الدرس الثامن عشر فهو يعالج الأبجدية العربية ككل ، وعموماً فالكتاب الأول يتناول أشكال الأبجدية العربية وأصواتها .

أما الكتاب الثاني في المستوى الأول فيشتمل على الدروس من التاسع عشر وحتى السابع والعشرين .

ويعالج الدرسان التاسع عشر والعشرون الحركات القصيرة والطويلة والدرسان الواحد والعشرون والثاني والعشرون الحروف المشددة ، أما الدروس من الثالث والعشرين وحتى الخامس والعشرين فهي عن التنوين ، والدرسان السادس والعشرين حتى السابع والعشرين يعالجان اللام الشمسية واللام القمرية .

أما الكتاب الثالث في المستوى الأول فيعالج الجملة الاسمية ، أما الجملة التي تبدأ باسم ، ويشتمل هذا الكتاب على الدروس من الثامن والعشرين وحتى الأربعين وهذه الدروس تعطي الأشكال المختلفة للمبتدأ والخبر في الجملة الاسمية في اللغة العربية .

أما الكتاب الرابع في المستوى الأول فيتناول الجملة الفعلية في اللغة العربية ، أي الجملة التي تبدأ بفعل ، ويشتمل هذا الكتاب على الدروس من الواحد والأربعين وحتى الواحد والخمسين . وعموماً فهذا الكتاب يقدم الأشكال المختلفة لكل من الفعل والفاعل في الجملة الفعلية في اللغة العربية .

المستوى الثاني :

في الكتب الأربعة السابقة قُدِّمَ للطالب بعض من الأنماط اللغوية العربية ، كذلك قُدِّم له مفردات كثيرة ؛ وهذه الأنماط اللغوية والمفردات المقدمة أُخِذَت من اللغة التي يستخدمها العرب المثقفون في حياتهم اليومية ، لذلك نستطيع أن نقول : إن الهدف الأخير من كتب المستوى الأول هو إعطاءه صورة عامة من العربية المعاصرة .

وهدف المستوى الثاني هو :

١- تقديم المبادئ الأساسية للقواعد العربية في نظام متماسك .

٢- إغناء مفردات الفرد حتى يكون قادرًا على فهم أكثر عمقًا للعربية ، وعلى كتابة جمل أكثر تعقيدًا . وللإيفاء بهذه الأهداف نوَّع المؤلفون الدروس تنويعًا كافيًا للمساعدة في تنمية الثروة اللغوية بقدر المستطاع، لكن مع عدم البعد عن مواقف الحياة اليومية ، وعلاوة على ذلك ، فكل درس بني حول موضوع لغوي خاص ، يكون جزءًا متكاملاً من مقرر القواعد الذي حدد مقدمًا ، وعلى هذا فكل درس يكمل الدرس الذي يسبقه ويمهد للدرس الذي يليه ، وكل درس مقسم إلى ثلاثة أقسام :

(١) مادة قرائية .

(٢) ملاحظات لغوية .

(٣) تدريبات .

ومادة القراءة بسيطة وواضحة ، وتخدم القاعدة اللغوية المقدمة في هذا الدرس والملاحظات اللغوية قائمة على الأمثلة المختارة من مادة القراءة.

ولأن مؤلفي الكتاب حريصون على أن يعرف الطلبة عددًا من مصطلحات القواعد في اللغة العربية ؛ فإنهم قدموا هذه المصطلحات التي رأوا أنه ينبغي على الطلبة أن يعرفوها في هذه المرحلة ، والملاحظات اللغوية متبوعة بالتدريبات المأخوذة من مادة القراءة بالدرس الحالي ، والدروس السابقة في المستوى الأول ، وكل كلمة سواء وردت في مادة القراءة ، أوفي الملاحظات اللغوية ، أو في التدريبات قُدِّمت مع التشكيل الكامل "Diacritical Marks" .

المستوى الثالث :

وهذا المستوى يتكون من كتابين يغطيان عامًا ثالثًا في برنامج تعليم اللغة للمستمعين ، وهذا المستوى يستمر ليعلم العربية الحديثة والكلاسيكية ، كذلك يعطي نماذج من الأدب العربي القديم والمادة القرائية المقدمة في هذا المستوى لا تُستخدَم ـ فقط ـ لشرح القواعد ، بل أيضًا لشرح الصرف "Etymology" ، والبلاغة ، والإملاء "Orthography" . ولقد جُمِعَت مبادئ القواعد في الكتاب التاسع ، والدروس الأولى من الكتاب العاشر . ومبادئ الصرف غُطِّيَت في معظم دروس الكتاب الثاني ، ومبادئ البلاغة جُمِعَت في خلال الكتابين ، وبُنِيَت على العينات المأخوذة من الأدب العربي القديم ، كذلك بالنسبة لمبادئ الإملاء التي غُطِيَت في الكتابين .

ومرة أخرى تُقَسَّم الدروس إلى ثلاثة أجزاء :

(١) مادة قرائية (٢) مناقشة

(٣) تدريبات ، والمناقشة قائمة على أمثلة مختارة من المادة القرائية . والمصطلحات الفنية العربية الخاصة أولاً على المادة القرائية الدرس المقصود ومبنية .

ثانيًا على الدروس السابقة في المستوى الثاني وحتى على المستوى الثالث نفسه .

٣- الجامعة الأمريكية بالقاهرة :

يعرض مركز الدراسات العربية في هذه الجامعة مقررات في اللغة العربية لرجال الأعمال ، وللدبلوماسيين ، ولربات البيوت ، وللطلبة ، وبعض الفئات الأخرى المحتاجة لأن تعرف شيئًا عن العربية ، سواء كانت لغة خطاب أم لغة كتابة .

أ- مقررات العامية أو اللغة المتكاملة :

هناك ثلاثة مستويات للغة المتكلمة :

١- **المستوى الأول :** وهو مخصص للمبتدئين الذين ليس لديهم معرفة سابقة باللغة المتكلمة ، والتركيز هنا على النطق للأصوات العربية ، علاوة على تنمية المحادثة الخاصة بالحياة اليومية .

٢- **المستوى الثاني :** وهو مخصص لهؤلاء الذين أكملوا مقررات المستوى الأول أو ما يعادلها ، وهنا تُستخدَم العربية كوسيلة للتعليم ، وهي استمرار المستوى الأول ، وتشتمل على استخدام واسع للوسائل السمعية البصرية ، والمواد المسجلة ، والقصص الصغيرة ، والمسرحيات كذلك تُقدَّم الأبجدية العربية هنا وتُستخدَم أيضًا .

٣- **المستوى الثالث :** وهو مخصص لهؤلاء الذين أكملوا ـ بنجاح ـ المستوى الثاني ، أو ما يكافئه ، وهذا المستوى يهدف إلى تقديم معرفة أعمق بالثقافة المصرية عن طريق المسرحيات المكتوبة بالعامية ، بالإضافة إلى قراءة الجرائد والمجلات والوسيلة الوحيدة للتعليم هي العربية .

ب ـ مقررات اللغة الفصحى أو الأدبية :

وهذه المقررات معروضة في مستويين :

١- **المستوى الأول :** وهو مخصص للمبتدئين الذين ليس لديهم خبرة بالقراءة أو الكتابة في اللغة الفصحى ؛ والهدف هو مساعدة الطلاب على تعلم القراءة والكتابة العربية ، وتزويدهم بمعرفة أولية عن التراكيب اللغوية الأساسية .

٢- **المستوى الثاني** : وهو مخصص لهؤلاء الذين أكملوا المستوى الأول أو ما يكافئه ، وهو استمرار للمستوى الأول ، ولكنه يذهب أبعد من حيث تقديم المفردات العربية والتراكيب ، وهناك مقرر خاص بعربية الصحافة ، وهو موجه إلى هؤلاء الذين أكملوا مقرراً أو أكثر في اللغة الأدبية أو الفصحى ، والتركيز أساسًا هنا على القراءة وفهم الصحف المصرية والمجلات .

الكتب المستخدمة في الجامعة الأمريكية بالقاهرة :

ويُستخدَم الكتاب "The Living Arabic of Cairo" للطلبة الذين يتعلمون العامية . وفي مقدمة هذا الكتاب ذكرت المؤلفتان أنه توجد كثير من الكتب المؤلفة في اللغة الفصحى ، والتي ـ كما تذكر المؤلفتان ـ هي لغة القراءة والكتابة والبحث ـ فقط ـ وهناك أيضًا كتب تعلم الطلبة كيف يعبرون عن أنفسهم في الحياة اليومية ، ولقد كانت الرغبة في إيجاد كتاب لتعليم لغة الكلام هي الدافع الأساسي لكتابة هذا الكتاب . وقد اختارت المؤلفتان لغة هذا الكتاب من المحادثة اليومية ، مع عدد لا بأس به من التمرينات والاختبارات بعد كل درس أما الكتاب "Elementary Modern Standard Arabic" فهو يستخدم في تعليم اللغة الأدبية أو الفصحى ، وقد ذكر المؤلفون في المقدمة أن الكتاب محدد لتعليم العربية الفصحى الأولى ، لهؤلاء الذين يتحدثون بالإنجليزية في مستوى التعليم الجامعي ، وهدف هذا الكتاب هو البدء مع الطالب في طريقه نحو الكفاءة في فهم العربية المعاصرة سواء كانت لغة حديث أم لغة كتابة ، وفي استخدام هذه اللغة ـ أيضًا ـ في الاتصال الشفوي ، وفي الاتصال الكتابي .

ومسألة السيطرة على هذا المستوى ليست مسألة كمية من الوقت تستنفد في التعليم إنما المسألة هنا هي مدى سيطرة المتعلم على مهارات لغوية معينة .

وعلى أية حال ففي الظروف العادية يمكن أن يُغطِّي الكتاب في عام دراسي .

١٥

٤- مشروع مركز الخرطوم :

يذكر اللائحة الأساسية لإنشاء مركز الخرطوم لإعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن من أهم ما يناط بهذا المركز من أعمال :

تنفيذ الدراسات الخاصة بتعليم اللغة العربية للأجانب ، واستدام نتائج البحوث التربوية الحديثة في تطوير استعمال الوسائل السمعية ـ البصرية في تعليم اللغة العربية ، وفي تدريب معلمها ، وفي بناء منهجها ، وفي الإشراف على تعليمها .

كذلك تؤكد اللائحة الأساسية لإنشاء هذا المركز أهمية الأبجدية العربية في كتابة اللغات الإسلامية والإفريقية .

وهذه هي الأمور التي اعتُبِرَت أهدافًا رئيسة لإنشاء مركز الخرطوم ـ الذي بدأ العمل به منذ عام ١٩٧٤م .

خطط المعهد عند إنشائه بحيث يخدم الأهداف التالية :

١- إعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أسس علمية متطورة ، ومتدربين تدريبًا عاليًا على استخدام أحدث الوسائل التكنولوجية في تعليم اللغات بحيث تتوافر لديهم القدرة على :

أ- وضع المناهج وإعداد المواد التعليمية والكتب بما يتفق وأهداف تعليم اللغة العربية في المناطق المختلفة .

ب ـ وإنتاج الوسائل التعليمية المصاحبة لهذه المواد والكتب .

٢- إعادة دراسة اللغة العربية نظرياً وعملياً ، وميدانياً تبعاً لمنهج البحث اللغوي المعاصر وذلك بتقديم بيانات علمية دقيقة عنها تستخدم نتائجها في المجال التطبيقي لتعليم اللغة العربية ، وتشمل هذه الدراسات الجوانب اللغوية المختلفة ، الأصوات ، والنحو ، والمعاجم ، والدراسات التقابلية ؛ بل إنها تمتد إلى الجوانب التربوية والنفسية المتصلة بتعلم اللغة العربية للأجانب بصفة خاصة .

٣- تأليف الكتب التعليمية - سواء - كانت كتبًا للتلاميذ، أم للمعلمين وذلك على كافة المستويات التعليمية، والمراحل المختلفة.

الخطة الدراسية:

أُعِدّت الخطة الدراسية بحيث تضمن تحصيل الطالب بمجموعات العلوم ذات الصلة بهدف تخريج متخصص في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ويهدف إعداد الوسائل التعليمية المرتبطة بها.

ومن أجل ذلك روعي أن يحصل الدارس على جوانب المعرفة التالية:

١- دراسات لغوية نحوية صرفية وصوتية وتقابلية، وتحليل الأخطاء... إلخ.

٢- دراسات نفسية وأنثروبولوجية، وتربوية.

٣- دراسات تتيح للدارس فرصة التعرف على الوضع العالمي للغة العربية في كل من أفريقيا وآسيا، وعلى المؤسسات التي تهتم بدراسة العربية وتعليمها.

وتستغرق الدراسة في هذا المعهد عامين دراسيين يجتاز الطالب في نهاية كل عام امتحانًا عمليًا وتحريريًا، وبنجاح الطالب في نهاية العام الثاني يمنح درجة «دبلوم» اختصاص تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٥- مشروع الأزهر الشريف: المعهد الأزهري لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يقوم المعهد الأزهري لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعدة مهام، منها تعليم اللغة العربية للطلبة الوافدين للدراسة بالأزهر، ورفع مستواهم في العلوم الإسلامية، تمهيدًا إلحاقهم بالصف الدراسي المناسب لهم.

ويتطلب تحقيق هذين الهدفين:

١- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢- رفع مستوى الطلبة الوافدين في العلوم الإسلامية.

٣- إيجاد كتب دراسية مناسبة في اللغة العربية ، وفي العلوم الإسلامية .

إضافة إلى ذلك ، فإن الأزهر يؤمه كثير من أبناء المسلمين ويقصدونه بهدف تعلم اللغة العربية ، والعلوم الإسلامية ، وتنظر إليه الدول الإسلامية نظرة إجلال وتكريم باعتباره منارة للإسلام ، ومصدراً أساسيًا لتعليم اللغة العربية ، لغة القرآن الكريم .

ولذلك تدعو الحاجة الملحة إلى تأليف سلسلة من الكتب في اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وسلسلة أخري تقدم العلوم الإسلامية في صورة سهلة ميسرة بسيطة ، تجمع بين أمرين :

أ- تقديم العلوم الإسلامية .

ب ـ وفي نفس الوقت ـ العمل على زيادة الكفاءة في اللغة العربية ، وفيما يلي بيان ذلك :

- حُدِّدَت مستويات تعليم اللغة العربية بالمعهد بثلاثة مستويات ، المستوى الأول ، المستوى الثاني أو المتوسط ، المستوى الثالث أو المتقدم .
- ولكل مستوى من هذه المستويات أهداف خاصة ، وبرنامج خاص ، يُقدَّم في وقت محدد .

المستوى الأول :

- تُقدَّم فيه مواقف الحياة اليومية .
- تُقدَّم فيه أهم المصطلحات في العلوم الإسلامية .
- تُقدَّم فيه أشيع التراكيب اللغوية .
- تُقدَّم فيه المحادثة والاستماع ، والقراءة والكتابة ، وبعض القواعد الأساسية للغة .

وتقدر عدد الكلمات فنه بحوالي ٤٠٠٠ (أربعة آلاف كلمة) .

والوقت المحدد للدراسة ثمانية أشهر ـ فصلان دراسيان ٢٥ ساعة أسبوعيًّا .

الكتب المطلوبة : كتابان لتعليم اللغة العربية ، يغطيان الأهداف السابقة والمقررات المقترحة ٤٠٠٠ (أربعة آلاف كلمة) .

المستوى الثاني :

- يستمر في تقديم مواقف الحياة اليومية .
- يقدم مواقف أكثر اتساعًا ؛ بحيث يشمل مواقف فكرية وسياسية .
- يقدم مقتطفات من العلوم الشرعية المختلفة .
- يقدم بعض القواعد الوظيفية أي الأكثر استخدامًا في الحياة .
- ويقدم مفردات في حدود ٥٠٠٠ (خمسة آلاف كلمة) .
- يقدم شيئًا من الحديث .
- يقدم شيئًا من السيرة النبوية .
- يقدم بعض جوانب الفقه الإسلامي .
- ويقدم هذا كله في ثمانية أشهر (فصلان دراسيان) ٣٥ ساعة أسبوعيًّا .

الكتب المطلوبة :

اللغة العربية : كتابان .

العلوم الإسلامية :

- كتاب في الحديث
- كتاب في السيرة
- كتاب في الفقه

هذه الكتب الخمسة تغطي الأهداف المشار إليها وتقدم حوالي ٥٠٠٠ (خمسة آلاف كلمة جديدة) .

المستوى الثالث :

يقدم هذا المستوى حوالي ٦٠٠٠ (ستة آلاف كلمة) .

- يقدم هذا المستوى بصورة أكثر تركيزاً المحتوى الثقافي والوعي الإسلامي بإعطاء فكرة متكاملة عن الثقافة الإسلامية وإسهاماتها العالمية والإنسانية.
- مواصلة تقديم القواعد العربية الوظيفية مع الاهتمام بتطبيق كل ذلك في القراءة والكتابة .
- الاهتمام بالنشاط الكتابي وتقديم التقارير .
- تكون مدة الدراسة ثمانية أشهر على فصلين دراسيين (٢٥ساعة أسبوعيًّا).
- تفسير بعض آيات القرآن الكريم .
- تناول بعض الأحاديث .
- تقديم بعض مسائل الفقه .

* * *

ملحق رقم (٢)
بعض مواقع ومراكز
تعليم اللغة العربية للأجانب

- معهد اللغة العربية بالرياض .

Aralang@Ksu .Edu .Sa

- معهد اللغة العربية بمكة .

Instarab@ugu .Edu .Sa

- مواقع للمواد التعليمية العربية :

Arabic 2000 .com

مقتطفات أدبية	- Mishmish .Aucegypt .EduAli
مواد للاستماع	- Mishmish .Aucegypt .EduAli
إعلام	- Mishmish .Aucegypt .EduAli

* * *

(٤٢)

تقرير جورج بوش الابن عن التعليم والقراءة في الولايات المتحدة بعنوان :
(لن نترك طفلاً في المؤخرة)
No Child left Behind

خطة الرئيس الأمريكي جورج بوش الابن لتطوير التعليم

ترجمة : الدكتور السيد محمد دعلور

مراجعة : الأستاذ الدكتور فتحي علي يونس

ينبغي أن تكن جهود الحكومة الفيدرالية في مجال التعليم لصالح خدمة الأطفال أكثر منها لصالح خدمة المؤسسات المختلفة للدولة وسترتكز إدارتي في إصلاح التعليم على الجمع بين جهود الحكومة الفيدرالية وجهود الولايات المختلفة .

تؤثر حالة مدارسنا الحكومية في الوقت الراهن بشكل مباشر علينا جميعًا أولياء أمور وطلاب ومواطنين ، علاوة على ذلك فهناك العديد من الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية في حالة انفصال عن المجتمع الأمريكي نتيجة انخفاض المستوى المأمول منهم ، وعدم الإلمام بالقراءة والكتابة ، وضعف الثقة بالنفس ، إن العالم ـ الآن ـ يتغير بسرعة ويتطلب إتقان القوى العاملة لمهارات تزداد تعقيدًا بمرور الوقت ومن هذا المنظور فأولئك الأطفال ذو المستوى المنخفض تعليميًا مكانهم الطبيعي في المؤخرة .

ولكن وجودهم في المؤخرة ليس أمرًا حتميًّا إذ إنه بالإمكان أن نصل إلى حلول توافق عليه الحكومة الفيدرالية والولاية ، أما إذا فشلت بلدنا في مسئوليتها نحو تعليم كل طفل ، فمن المرجح أننا سنفضل في مجالات أخرى كثيرة ، ولكننا إذا نجحنا في تعليم شبابنا فإن النجاح بمختلف أشكاله سيكون حليف بلدنا ومواطنينا .

ويعتبر المخطط الحالي جزءاً من جدول الأعمال الذي أعده لإصلاح التعليم، ورغم أن المخطط لا يشتمل على كل الإصلاحات التي أنوي تنفيذها في مجال التعليم إلا أنه يمثل الإطار الذي سنعمل من خلاله سويًّا - ديمقراطيين ، وجمهوريين ، ومستقلين - بغرض تحسين مدارسنا الابتدائية والثانوية ، والإصلاحات التي أخطط لها تعبر عن عميق إيماني بدور المدارس الحكومية في بناء عقل الطفل وتشكيل شخصيته مهما كانت خلفيته الثقافية ومهما اختلف مكان دراسته داخل أمريكا ، ولدي من المرونة ما يجعلني أعمل مع أعضاء الكونجرس الذين يمتلكون أية أفكار أخرى بغية تحقيق أهدافنا المشتركة .

وإنني أتطلع إلى العمل مع الكونجرس على أن تضمن ألا يبقى أي طفل في المؤخرة .

الموجز التنفيذي

يقول « توماس جيفرسون» (١٨١٦م) الرئيس الأمريكي الثالث « إن أمة تتوقع أن تنعم بالحرية مع جهل أبنائها ، فإنها تتوقع أمراً لم يحدث ولن يحدث» .

تغيير دور الحكومة الفيدرالية في التعليم حتى لا نترك طفلاً في المؤخرة .

بينما تدخل أمريكا القرن الحادي والعشرين ويملؤها الأمل والترقب فلا [illegible] لابنا في المؤخرة .

الامتياز ستُعفَي من متطلبات البرنامج ، في مقابل صياغة عقد لمدة خمس سنوات يتم بموجبه موافقة الولايات أو المنطقة على الخضوع لمعايير المحاسبة الصارمة من قبل وزارة التعليم .

« ينبغي أن تتحلى الحكومة الفيدرالية بالحكمة بصورة كافية فتعطي الولايات والمناطق والمدارس سلطات وحريات أكبر على أن تكون صارمة بشكل أكبر مقابل تلك الامتيازات».

رابعاً : مكافأة الناجحين ومعاقبة الفاشلين :

(مبدأ الثواب والعقاب)

١- مكافأة النجاح في إغلاق الفجوة التحصيلية :

سيتم مكافأة الولايات صاحبة الأداء المرتفع الذي أدى إلى تضييق الفجوة التحصيلية وتحسين مستوى التحصيل الكلي للطلاب .

٢- تقديم «علاوة المحاسبة» للولايات الناجحة :

سيتم منح كل ولاية تحقق المستوى المطلوب في عملية المحاسبة ـ بما في ذلك قيام الولاية بإنشاء قياس سنوي للولاية لمستوى الطلاب ـ في الصفوف من الثالث إلى الثامن ـ علاوة لمرة واحدة فقط ، على أن تحقق الولاية المستوى المطلوب في غضون عامين من تاريخ تنفيذ الخطة المقترحة الحالية .

٣- جائزة «لا يوجد طفل متأخر بالمدرسة» :

سيتم رصد المدارس الناجحة التي تحقق أعلى الدرجات في مستوى التحصيل للطلاب المتأخرين ، ثم يتبع ذلك منح تلك المدارس علاوات تشجيعية من خلال جائزة «لا يوجد طفل متأخر بالمدرسة» .

٤- مواجهة الفشل :

هناك سلطة مخولة لوزارة التعليم لأن تقوم بتقليل الدعم المالي ـ المخصص للنفقات الإدارية ـ لأية ولاية تفشل في تحقيق الأهداف الأدائية ولا تنجح في بلوغ التحصيل الأكاديمي المرجو .

خامساً : تعزيز مبدأ الاختيار المدروس لأولياء الأمور :

١- تقارير المدرسة في متناول أولياء الأمور :

سوف يتم اطلاع أولياء الأمور على المعلومات اللازمة التي تمكنهم من اختيار المدارس التي يدرس بها أبناؤهم ، وسيكون ذلك من خلال الاطلاع على البطاقات الخاصة بتقارير تحصيل الطلاب بكافة مستوياتهم .

٢- المدارس صاحبة حق الامتياز :

سيتم دعم المدارس صاحبة حق الامتياز ماليًا فيما يختص بتكاليف بدء العمل ، والتسهيلات والخدمات ، والاحتياجات الأخرى اللازمة لخلق مدارس ذات نوعية متقدمة .

٣- البرامج والأبحاث العلمية المبتكرة الخاصة باختيار المدرسة .

ستمنح وزارة التعليم جوائز للجهود المبتكرة المتعلقة بزيادة الدور الإيجابي لأولياء الأمور في اختيار المدارس ، وستخصص كذلك منح للقيام بأبحاث تتعلق بتأثيرات اختيار المدرسة .

سادساً : رفع مستوى كفاءة المعلم :

١- سيتتلمذ كل الطلاب على أيدي معلمين أكفاء ، وستعطى للولايات والمناطق حريات كافية لاستخدام التمويل الفيدرالي بالشكل الذي يتضمن تحسين نوعية المعلم ورفع كفاءته ويجب أن تتيقن الولايات من أن جميع الأبناء يتتلمذون على أيدي معلمين أكفاء .

٢- إنفاق الأموال فيما يستحق :

يجب وضع معايير عليا لمستوى أداء المعلم للتأكد من أن التمويل الفيدرالي يزيد من فعالية التدريس بداخل الفصل ، ويحسن نوعية الأبحاث المتعلقة به .

٣- تقليص البيروقراطية وزيادة المرونة :

سيتم إعطاء مزيد من المرونة للولايات المناطق والمدارس ، كما سيتم إعطاء مرونة أكبر في عمليات التمويل على المستوى المحلي .

٤- منح سلطات أكبر لأولياء الأمور :

سيتم إمداد أولياء الأمور بمعلومات أكثر خاصة بكفاية المدارس التي يدرس بها الأبناء ، كما سيتم إعطاؤهم فرصًا للاختيار في حالة استمرار تدني المدارس التي يدرس بها أبناؤهم .

وعلى الرغم من أن هذه الولايات قد لا تناسب الإصلاحات التي يرمي إليها كل برنامج تعليمي فيدرالي ، إلا أنها تعطي رؤية عامة لإصلاح العملية التعليمية للمراحل قبل الجامعية (الابتدائية والثانوية) كما أنها تعطي تصورًا عامًا للأهداف التي يجب أن تُنفَق في سبيلها النقود الفيدرالية بغرض تحقيق النتائج المنشودة . وسنورد المزيد من التفاصيل حول البرامج والأولويات الأخرى في وقت لاحق .

والأولويات التي نرمي إلى تحقيقها في هذا المخطط تشتمل على سبع نقاط تستهدف الأداء في العملية التعليمية ، ويمكن سردها في العناوين التالية :

١- تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب المتأخرين .

٢- رفع مستوى كفاءة المعلم .

٣- نقل الطلاب أصحاب المستوى المحدود في الكفاءة في اللغة الإنجليزية إلى مستوى الطلاقة في اللغة الإنجليزية .

٤- تعزيز مبدأ الاختيار المدروس لأولياء الأمور وفق ما يُستحدَث من برامج .

٥- تشجيع مبدأ «مدارس آمنة» في القرن الحادي والعشرين .

٦- زيادة التمويل للمعونة التي تؤتي بثمارها .

٧- إعلاء مفهومي الحرية والمحاسبة .

وسيكون هناك تمويل إضافي للمدارس والمناطق الأحوج للمزيد من الدعم المالي ، وستُعطَي الولايات والمناطق والمدارس المزيد من الحرية للوصول إلى النتائج المنشودة ، ولكنهم سيفقدون التمويل المالي إذا لم يحققوا الأهداف الأدائية المرجوة .

في أمريكا لن نترك طفلاً في المؤخرة ، وسنعطي الفرصة لكل طفل كي يتعلم وسنستثمر أقصى إمكانات كل طفل ، والمخطط الحالي يتناول خطة الرئيس لتحقيق تلك الأهداف ، وستعمل الإدارة الأمريكية مع الكونجرس للتأكد من تحقيق تلك الأهداف في أسرع وقت من خلال سياق توافق عليه الحكومة الفيدرالية والولاية .

السياسة المقترحة

إن جدول أعمال (أجندة) الإدارة الأمريكية لإصلاح التعليم يشتمل على المكونات المفتاحية التالية :

أولاً : إغلاق الفجوة في التحصيل :

١- المحاسبة وارتفاع المستوى :

ينبغي محاسبة الولايات والمناطق ، بل والمدارس للتأكد من أن كل الطلاب ـ بما فيهم أصحاب المستويات المتدنية ـ يحققون مستويات أكاديمية متقدمة . ويجب أن تتبنى كل ولاية نظامًا للثواب والعقاب ليكون مصاحبًا لعملية محاسبة المناطق والمدارس على مدى تقديم مستوى التحصيل الأكاديمي .

٢- القياس الأكاديمي السنوي :

إن القياس السنوي في القراءة والرياضيات يقدم معلومات هامة لكل من أولياء الأمور والمدرسة ، أما بالنسبة لأولياء الأمور فإنهم يدركون حقيقتين :

الأولى المستوى الأكاديمي الفعلي لأبنائهم ، والثانية مدى نجاح المدرسة في تعليم أبنائهم ، أما بالنسبة للمدرسة فالبيانات التي تحصل عليها تساعدها في عملية التجـويد المستمر . ومع مـرور الوقت يمكـن لكـل ولاية أن تصمم أو تطور أدوات القياس أو الاختبارات الخاصة بها وبالإضافة إلى ذلك ، ففي كل عام ستخضع عينة من طلاب كل ولاية ـ من الفرق الرابعة حتى الثامنة ـ للاختبارات القومية للتقدم التعليمي (NAEP) في كل من القراءة والرياضيات .

٣- الإجراءات المتبعة في حالة فشل بعض المدارس في تعليم الطلاب المتأخرين (الذين لم يستفيدوا من الخدمات المقدمة لهم) :

إن المدارس التي ستفشل في تحقيق نجاح سنوي في تقديم مستوى الطلاب المتأخرين سيتم تقديم المساعدة (النصح) لهم في بادئ الأمر ، وفي حالة تكرار فشلهم سيتم اتخاذ إجراءات عملية لتصحيح أخطائهم ، أما إذا استمرت تلك المدارس في الفشل لمدة ثلاث سنوات متتابعة ولم تنجح في تحقيق تقدم في مستوى الطلاب المتأخرين فسيتم تقديم التمويل المالي اللازم لأولئك المتأخرين لكي ينتقلوا للدراسة بمدارس أخرى سواء كانت عامة أم خاصة تحقق أداءً مرتفعًا بالنسبة لمستوى طلابها ، وقد يستفيد الطلاب المتأخرون من التمويل المالي للحصول على خدمات تعليمية إضافية من أية جهة تعليمية يختارونها .

ثانيًا : رفع مستوى التَنوُّر بوضع القراءة في أول الاهتمامات :

١- التركيز على تعليم القراءة في السنوات الأولى .

٢- فالولايات التي تعتمد على البحث العلمي في تصميم برامج شاملة في القراءة ـ من مرحلة الروضة إلى الثانوية ـ ستكون جديرة بالدعم المالي (في صورة منح تحت شعار «القراءة أولاً») .

٣- تعليم القراءة في الطفولة المبكرة .

سيكون للولايات المشاركة في برنامج «القراءة أولاً» حق الاختيار في تلقي التمويل من برنامج «القراءة المبكرة أولاً» . كما سيكون لها حق الاختيار في تطبيق نتائج الأبحاث العلمية المختصة ببرامج طـرق تعليم القراءة في مرحلة ما قبل المدرسة .

«هناك العديد من أطفالنا الذين لا يستطيعون القراءة رغم أن القراءة حجر الأساس والركيزة التي يؤسس عليها الإصلاح التعليمي».

ثالثًا : زيادة المرونة والإقلال من البيروقراطية :

١- العنوان الرئيس : المرونة :

ستتاح الفرصة للمدارس لاستخدام البرامج بشكل مرن ، وكذلك الاستفادة من تمويل كل من الحكومة الفيدرالية ، والولايات والإدارة المحلية ، وذلك لتحسين الكفاءة الكلية للمدرسة .

٢- زيادة تمويل المدارس من أجل التكنولوجيا :

سيتم دمج منح التعليم مع منح التكنولوجيا وتوزيعها على المدارس وفق حاجات كل مدرسة ، وستتولى الولاية والإدارة المحلية مسئولية توزيع التمويل المالي وسيوفر هذا الإجراء عناء المدارس الناتج عن التقدم بالعديد من الطلبات للحصول على منح مختلفة (تعليمية وتكنولوجية) ومثل هذا الإجراء سيخفف من الأعباء الإدارية في الحصول على التمويل التعليمي والتكنولوجي .

٣- الإقلال من البيروقراطية :

من أجل تجنب تداخل المنح وازدواجيتها سيتم دمج منح البرامج وإرسالها إلى الولايات والمناطق والمدارس على شكل قوائم .

٤- اختيارات مرنة جديدة مقدمة للولايات والمحليات :

سيتم منح امتيازات اختيارية للولايات والمناطق التي ستلتزم بالمحاسبة والإصلاح التعليمي ؛ ومن هذا المنطلق فالولاية والمناطق التي ستتمتع بهذا

يشير الوضع الراهن إلى أن حوالي ٧٠٪ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين يدرسون في المدن لا يحققون المستوى المطلوب في اختبارات القراءة القومية ، كما أن طلابنا في المرحلة الثانوية يحققون مستويات أدنى من أقرانهم في قبرص وجنوب إفريقيا في الاختبارات الدولية للرياضيات ، بالإضافة إلى ذلك فحوالي ثلث طلاب الفرقة الأولى بالمرحلة الجامعية يعترفون بأنهم في حاجة ماسة لدراسة مقررات علاجية (أو تمهيدية) قبل أن ينخرطوا في الدراسة النظامية للمقررات .

وعلى الرغم من أن السلطة المحلية وإدارة الولاية يتحملان المسئولية الرئيسية للتعليم إلا أن الحكومة الفيدرالية تتحمل جزءًا من المسئولية بسبب تقبلها لتلك النتائج الهزيلة ، ففي الوقت الراهن لا تتخذ الحكومة الفيدرالية أية إجراءات لمكافأة القائمين على النظام التعليمي الذين يحققون النجاح ومجازاة الفاشلين منهم .

في عام ١٩٦٥م بدأت الحكومة الفيدرالية في مباشرة أعمالها فيما يختص بالتعليم قبل الجامعي ، ومنذ ذلك الوقت كان للسياسة الفيدرالية عظيم الأثر في المدارس الأمريكية ، وعلى مر السنين قدم الكونجرس مئات البرامج التي تستهدف حل مشكلات التعليم وعلى الرغم من ذلك لم يسع الكونجرس إلى معرفة ما إذا كانت تلك البرامج تؤتي ثمارها أو لا ، كما لم يسع إلى دراسة مدى مواءمة تلك البرامج للحاجات المحلية الفعلية ، ولقد كان لشعار «برنامج لكل مشكلة» جليل الأثر في أن تنتشر مئات البرامج التعليمية بالولايات المتحدة ، وذلك من خلال ٣٩ وكالة فيدرالية بتكلفة قدرها ١٢٠ بليون دولار في العام الواحد ، وعلى الرغم من كل ما أنفقناه من بلايين الدولارات على التعليم إلا إننا لم نصل إلى الأهداف المرجوة في التميز أو (التفوق) في التعليم، ولم تقل الفجوة بين الفقير والغني ، ولا بين الأقليات والمواطنين البيض في التحصيل الدراسي ، إنها ليست مجرد فجوة كبيرة فقط ، لكنها تتسع مساحتها بمرور الوقت .

وها نحن نعيش أزمة قومية حقيقية ، فمع مرور الوقت سنصبح أمتين ، أمة تقرأ ، وأمة تجهل القراءة ، أمة تحلم ، وأمة ليس لها أية طموحات .

وكرد فعل للنتائج المحيطة التي ذكرناها سابقًا يعتقد البعض أنه لا ينبغي أن تتدخل الحكومة الفيدرالية في التعليم ، بينما يرى البعض الآخر أن المشكلة تكمن في أن ما نقوم به مجرد إمداد نظام عتيق ببرامج جديدة وبكل تأكيد يجب أن تكون هناك طريقة أخرى ؛ طريقة تعطي أدوارًا أكثر فعالية للحكومة الفيدرالية على أن يتم مراعاة الأولويات التالية :

١- النجاح في أي مشروع يتطلب إعطاء المسئولية للقائمين على أهم نشاط بذلك المشروع .

٢- إعطاء مزيد من الحريات للمسئولين وتقديم كل الدعم لهم .

٣- خضوع الذين تحملوا المسئولية للمحاسبة في ضوء الأهداف التالية :

ومن هذا المنطلق يرمي المخطط الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- زيادة المحاسبة على أداء المتعلمين :

سيتم مكافأة الولايات ، والمناطق والمدارس التي يُظهِر طلابها تحسنًا في التحصيل ، وفي نفس الوقت سيتم معاقبة نظرائهم من الفاشلين . ومن جهة أخرى سيتم اطلاع أولياء الأمور على مدى تقدم أبنائهم في العملية التعليمية ، كما سيتم إخبارهم بأن المدارس تخضع للمحاسبة في ضوء التقويم السنوي الذي تقوم به الولاية لأداء تلاميذ الصفوف من الثالث إلى الثامن في القراءة والرياضيات .

٢- التركيز على العمل الناجح :

سيتم إنفاق الجزء الخاص بالتعليم من الميزانية الفيدرالية على البرامج والتدريبات الفاعلة التي تقوم على البحث العلمي على أن يكون التمويل بغرض تحسين نوعية كل من المدرسة والمعلم .

٣- الاهتمام بالرياضيات والتربية العلمية :

ينبغي أن تتضافر جهود المتخصصين في الرياضيات والتربية العلمية بالولاية وجهود الخبراء بكليات التربية من أجل تطوير مناهج الرياضيات والعلوم وطرق تدريسها .

سابعاً : تبني مبدأ « مدارس أكثر أمنًا » في القرن الحادي والعشرين :

١- حماية المعلم :

ينبغي منح المعلم سلطات كافية تتيح له رفض وجود مثيري العنف أو الفوضى داخل الفصل الدراسي .

٢- تشجيع نشر الأمن في المدرسة :

سيتم زيادة الدعم المالي للمدارس حتى تتمكن من زيادة الأمن بها ومن منع تعاطي الطلاب المخدرات بها أو بعد مغادرتها ، ولكل ولاية الحق في أن تخصص جزءًا من المنح لتقدمه للمؤسسات الدينية كمؤسسات غير حكومية لها تأثيرها الفاعل في إصلاح التعليم تحت مسمى منح برامج ما بعد الخروج من المدرسة .

٣- إنقاذ الطلاب من المدارس غير الآمنة :

أما ضحايا « الجرائم المدرسية » أو الطلاب المعرضون للخطر بصفة دائمة فسيتم إمدادهم بالبديل الآمن ويجب أن تبلغ الولاية أولياء الأمور وعامة الناس درجة الأمن في كل مدرسة .

٤- تدعيم فكرة « التربية الخلقية » :

سيتم تخصيص منح إضافية للولايات والمناطق يطلق عليها منح « التربية الخلقية » ، وستخصص لتدريب المعلمين على دمج دروس التربية الخلقية وأنشطتها مع المحتوى الأكاديمي في الفصل الدراسي .

* * *

(٤٣)

مواجهة الفروق الفردية « ترجمة »

تفريد المنهج : Individualizing the curriculum

لعل « أفلاطون » هو أول من وجه النظر إلى مراعاة الفروق بين الأفراد ، ففي الجمهورية "Republic" ، قسم الناس حسب مواهبهم "Their Talent" إلى فلاسفة وجنود وعمال .

ويرتبط بهذا المصطلح مصطلح آخر هو "Adaptive Curriculum" ، وهو يشير إلى المنهج الذي تنظر فيه وترتب المواد التعليمية ، بحيث تناسب الفروق الفردية بين المتعلمين .

أ- أنماط البرامج الفردية السابقة :

١- النمط الأول :

بدأ التعليم في الولايات المتحدة بما يشبه تعليم الكتاتيب في البلاد العربية . وفي هذه الفترة كان كل تلميذ يسير في تعلمه بالسرعة التي تناسبه ، وفي بداية القرن التاسع عشر اتجه إلى التعليم النظام أي المقنن "Standardized program" ، وظل الأمر كذلك إلى ١٩١٨م ؛ حيث برز أول برنامج حاول مواجهة الفروق الفردية ، وهو Elective courses .

وفي هذا البرنامج اتُجِهَ إلى محاولة إيجاد موازنة بين المقررات التي تُعطَى لكل الطلاب ، وهذه المقررات يختارها كل تلميذ تلبية لميوله ورغباته ، وكان هناك اتجاه إلى تخصيص ثلث الوقت لهذه المقررات الخاصة التي تلبي احتياجات التلاميذ .

٢- النمط الثاني : "Curriculum Tracking"

وهـذا الـنمط يقسـم التلاميـذ إلى "Tracks" ، أو تشـعيبات محـددة ، طبقًـا للأعمال التي يوجهون إليها ، وطبقًا للأهداف التربوية ، وقد أشارت إليها دراسة فرق السنوات العشر ، وقسمت العلوم إلى :

١- اللغات الكلاسيكية . ٢- العلوم .

٣- اللغات الحديثة . ٤- الإنجليزية .

وهناك تشعيبات أخرى مثل :

- الإعداد للعمل .
- الإعداد للجامعة .
- الإعداد المهني والفني .

وعلى أيـة حـال ، فـقـد أثبتت الـدراسـات أن تقسـيم المـنهج إلى "Tracks" أو شعب غير كافٍ لمعالجة الفروق الفردية .

٣- النمط الثالث :

وفي هذا الوسط يُعطَي الطالـب مجموعـة مـن الاختبـارات "Options" مـن خـلال المـادة الدراسـية ، وهـذا الـنمط يشـجعه المدرسـون ، ويتحمسـون لـه ، ويذكرون أن التلاميذ يشعرون بالرضا من خلاله .

ولكن المشكلة الأساسية في هذا الـنمط هـي (التصـميم) الجيـد للمحتـوى ، واختيار المفردات الأساسية ، ولو أن هذه المشكلة يمكن التغلب عليها .

٤- النمط الرابع : "Open Classrooms" ـ الفصول المفتوحة :

وهذا النمط شاع في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات لمواجهـة الفـروق الفرديـة بعـدة طـرق ، وفي هـذا الـنمط يوجـد لـدى التلاميـذ مجموعـة مـن الاختيارات "Options" في الوقت الذي يقررون الدراسة فيه ، وهم غير محددين بالأجراس بين الأوقات المختلفة ، كذلك لديهم فرصة اختيار المواد ، والأنشطة

ومراكز التعلم لمادة مليئة بمثل هذه الأنشطة والمواد التعليمية ، ولم تعش طويلاً هذه التجربة لسوء الحظ نتيجة الضغط المدرسي .

٥- النمط الخامس : "Self paced Instruction التعلم الذاتي" :

وقد شاع هذا النمط في الستينيات والسبعينيات ؛ وهو يسمى التعلم المنفرد "Individualized Learning" ، وهناك أنواع مختلفة من التعلم الذاتي وإذا كانت هذه البرامج تختلف في التفاصيل ؛ فإنها تتفق في عدة خصائص ، وهي :

- يُحلَّل المنهج إلى مكونات عدة ، ويُنظَّم في تتابع منظم بدرجة دقيقة .
- يُقدَّم للمعلم ويُوضَّح ، طبقًا لهذا التتابع .
- يقوم المتعلم بتعليم نفسه الدروس ، أو الرزم "Packets" ؛ كي يُحصِّل بوضوح الأهداف المحددة "specified" .
- يتلقي المتعلم تغذية راجعة ، ويُعالَج حينما يكون ذلك ضروريًا .

وقد ثبت من الدراسات المختلفة التي أجريت على هذا النمط أنه توجد فروق بين الطلبة الذين درسوا بهذه الطريقة ، والآخرين الذين درسوا بالطريقة المحافظة : "Conventional" ، وثبت من هذه الدراسات أنه ليس ـ فقط ـ طلاب المدارس الابتدائية يحتاجون إلى إرشاد واستثارة : "Stimulation" ودعم ، بل طلاب المدارس الثانوية أيضًا .

ب ـ المداخل الحديثة لمواجهة الفروق الفردية :

Current adaptive Approach

1- Adaptive Learning environment model.

2- Co-operative learning models.

3- Learning- Styles models.

4- Mastery Learning models.

١- النموذج الأول :

نموذج البيئات الكيفية ، وقد طور هذا النموذج في جامعة « بيتسبرج » وهو محاولة للجمع بين التعليم المباشر وأشكال التعليم المفتوح ، وقد أثبت فعاليته ، وهو يجمع بين أنشطة التعليم المنظمة تنظيمًا جيدًا ، والأنشطة المفتوحة والإدارة المدرسية النشطة التي تتيح أفضل الفرص للتعلم .

٢- النموذج الثاني :

نموذج التعلم التعاوني ، وهو من أفضل النماذج الواعدة ؛ إذ يعطى الفرصة للتلاميذ كي يعملوا سوياً ، وكما أشار « جونسون » : لابد أن يتحلى هذا النموذج بعدة مميزات :

- المشاركة الإيجابية .
- تقسيم العمل .

تقسيم المصادر أو المعلومات على الأعضاء .

- تحديد الطلاب وإعطاء بعضهم جوائز مشتركة "joint" .
- التفاعل بين الطلاب .
- المحاسبة الفردية للسيطرة على بعض المواد المعينة .
- الاستخدام الأمثل لمهارات الجماعة الصغيرة "Small Group Skills" .

٣- النموذج الثالث : نموذج أساليب التعلم "Learning Styles Models"

بُنيت هذه النماذج على افتراض أن الأشخاص يختلفون بدرجة واضحة في أسلوبهم في التعليم ، وهذه الأساليب يمكن أن تقوم ، وأن معرفة هذه الأساليب تساعد المعلم والتلميذ .

وأسلوب التعلم له ثلاثة أبعاد وأنماط هي :

- الأساليب المعرفية .
- الأساليب الوجدانية .
- الأساليب النفسية .

٤- النموذج الرابع : التعلم للسيطرة "Mastery Learning Modesl"

يعود هذا النموذج إلى «بنيامين بلوم» وقد نظم النمط في عدة أشكال ، أو مداخل . وهي ذات ملامح ستة ، هي :

١- أهداف محددة واضحة .

٢- إجراءات تقويم صادقة ، وقصيرة .

٣- معايير للسيطرة .

٤- تتابع وحدات التعلم .

٥- التغذية الراجعة لتقدم الطلاب في التعلم .

٦- تقديم "Provision" وقت إضافي ، ومساعدة لتصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطلاب كي يصلوا إلى المستوى المحدد .

وقد ذكر «أندرسون» من مراجعة لكل البحوث التي ظهرت في التعلم للسيطرة : أن الطلاب الذين درسوا بهذه الطريقة يفوقون الطلاب الذين درسوا التعلم "Rate" ، والاتجاهات ، وتقدير الذات . "Self esteem" وقد لفت «أندرسون» النظر إلى بعض النتائج المهمة في تطبيق طريقة أو نموذج التعلم للتمكن ، وهي :

- أظهرت البحوث أن نسبة التحصيل التي تقع بين (٨٥٪ و٩٥٪) هي نسبة معقولة ومقبولة ، وأن تخفيض النسبة عن هذا المستوى لا يؤدي إلى تحسن جوهري .
- أن الاستخدام الفعال للإجراءات العلاجية مهم وخطير ، وهو يرى أن التعليم العلاجي المستهدف ، والمتصل بحاجات المتعلمين الخاصة ومشكلاتهم أكثر أهمية من محاولة تحسين التعليم الأصلي .

جـ ـ برامج المتفوقين :

من الواضح أن كل النماذج والبرامج السابقة يمكن أن تتكيف لتتناسب مع المتفوقين أو الموهوبين ، كما أن هناك بعض البرامج الخاصة بالمتفوقين

وهناك بعض المبادئ التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار في تقويم وتنظيم برامج المتفوقين .

١- أن يهتم محتواها أساسًا بتعميق دراسة الأفكار ، والمشكلات ، والموضوعات التي ينبغي أن تتكامل فيما بينها .

٢- أن تسمح هذه المناهج للطلاب بتنمية وتطبيق مهارات التفكير الخلاق ، لتمكنهم من تطوير المعارف الموجودة ، وخلق المعارف الجديدة .

٣- أن تمكن الطلاب من اكتشاف المعارف المتجددة في العالم ، وتنمي لديهم اتجاهًا بأن المعرفة تستحق أن يُبحَث عنها ، وأنها تقبع في عالم مفتوح .

٤- أن تشجع الطلاب على العرض ، والاختيار والاطلاع على المصادر المختلفة .

٥- أن تساعد هذه المناهج الطلاب على المبادأة ، وعلى التعلم الذاتي والنمو بصفة عامة .

٦- أن تساعد الطلاب على فهم النفس ، وفهم العلاقات مع الآخرين والمؤسسات الاجتماعية ، والطبيعة والثقافة .

٧- تقويم مناهج المتفوقين ينبغي أن يعتمد على المبادئ السابقة ، وأن يؤكد مهارات التفكير بمستوياته العليا والابتكار والامتياز في الأداء والإنتاج .

وعلاوة على المبادئ العامة السابقة ، أضيف أنه ينبغي أن تتميز مناهج المتفوقين عن المناهج العادية ، بتأكيد ما يلي :

- مبدأ الاقتصاد (من محتوى المناهج أو البرامج التي سبقت السيطرة عليها).
- التركيز على المهارات العليا في التفكير .
- التركيز على العلاقات بين المعرفة المختلفة .

- التعلم الذاتي .
- النظرة المستقبلية .
- دراسة العلوم غير المألوفة ، كالمنطق والقانون وعلم النفس .

إن المتتبع لما يُكتَب في مناهج المتفوقين ، يجد أن حماسة بعضهم للبرامج الخاصة بالمتفوقين ، التي تعود إلى هذه البرامج تتميز بما يلي :

١- الإسراع أو التقدم بحسب القدرة .
٢- المناهج الخاصة .
٣- المصادر الخاصة .

وقد انتقد بعض التربويين الإسراع والانتقال بالطفل من مرحلة إلى أخرى ؛ لأن الطفل سوف يجالس غير أصدقائه ، لكن هذا التخوُّف لا أساس له من الواقع ، وقد أثبتت البحوث على مدى خمسين سنة ، أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من أية مشكلات .

والمناهج الخاصة تأخذ شكلين : عرض مواد خاصة ، والتزويد بأنشطة معينة ؛ ويشتمل النوع الأخير أو المدخل الأخير على مدارس خاصة وبرامج صيفية خاصة ، وتعتمد على براعة الفاحصين أو المرشدين .

د ـ مناهج المعوَّقين :

"Providing for Mindly Handicapped Learners"

هناك تقسيمات كثيرة للمعوقين وعناوين كثيرة ، والمعوَّقون الذين يمكن أن يتعلموا في المدارس العادية يكونون عادة متأخرين عقليًّا ، ولديهم بعض الاضطرابات الانفعالية ، والقانون العام في الولايات المتحدة حدد في كثير من مواده حقوق هؤلاء في أن يتعلموا ، ولكن هناك بعض المحاولات لمواجهة مشكلات التخلف ، منها :

١- التدخل المبكر :

فقد أجريت بعض التجارب لمساعدة الأطفال الفقراء في برامج خاصة ، وقد أدى ذلك إلى تفوق هؤلاء على المجموعة الضابطة .

٢- توحيد المقرر :

وهو توحيد المقرر بالنسبة لجميع التلاميذ أو على الأقل نصف البرامج المقررة ، وقد أثبتت جميع البحوث أن عددًا قليلاً من الأطفال المتخلفين الذين يفضلون أن يكونوا في الفصول العادية ، لا يحتاجون إلى فصول خاصة .

٣- المناهج الخاصة :

ويتضمن هذا أن تُعطَى اختبارات تشخيصية للمجموعة كلها ، وأن تُحدَّد المشكلات الخاصة ، وأن يُوزَّع على مجموعة أو فئة منهج خاص يناسب نوع المشكلة ومستواها في ذات الوقت .

* * *

(٤٤)

التعلم الذاتي ؟

ما التعلم الذاتي؟

التعلـــم الـــذاتي "Self-learning" أو التعلـــيم الـــذاتي "Self-instruction" يرتبط ارتباطًا وثيقًـا بـالتعليم المسـتمر "Continuing" أو الـتعلم مـدى الحيـاة "Life long" .

وارتباط التعلم الذات بالتعلم المستمر ارتباط عضوي حيث أن التعلم الـذاتي أحد أشكال التعليم المستمر الذي يأخذ عدة أشكال منها :

التدريب في أثناء الخدمة ، والتعليم بالمراسلة ، وبرامج تعلـيم الكبـار بصـفة عامة .

ونود أن نشير في البداية إلى أن المصطلح الأساسي في هذه الورقة أخذ شكلين هما :

التعلم الذاتي ، والتعليم الذاتي فمن قال بالأول نظر إلى أن عملية التعلم تـتم تلقائيًا بذات الفرد ، ومن قال بالثاني نظـر إلى الموقـف التعليمـي كليـة ، وكـان المتعلم جرد من نفسه شخصًا آخر يقوم بتعليمه ، وأيًا كان التبرير فإننـا نميـل إلى التعبير الأول (التعلم الذاتي) حيث أنه أشمل من الثاني فحـين يـتعلم الفـرد (أي يكتسب نمطًا معينًا من السلوك أو يغـيـر سلوكًا خاصًا) يـكـون قـد مــر ـ تلقائياً ـ بعملية تعليم ذاته .

وقد عرَّف « ديكسون Dickinson» التعلم الذاتي بقوله :

« يشير التعلم الذاتي إلى تلك المواقف التي يقوم فيها المتعلم وحـده أو مـع غيره بالعمل أو بالتعلم دون توجيه مباشر من المعلم» .

وقد يكون هذا الاستقلال في درس أو في عدة دروس أو في مقرر كامل .

وهناك نوعان أساسيان من التعلم الذاتي ، النوع الأول يرتكز على المتعلم ، والنوع الثاني يرتكز على المادة .

أما النوع الأول : فالمتعلم يقوم بعملية التعلم للمقررات الدراسية دون ضبط لها أو دون تدخل إطلاقً من المعلم .

أما النوع الثاني : فالمدرس أو مخطط المنهج ينظم المادة الدراسية تنظيمًا معينًا في أطر متتابعة يعتمد كل إطار على فكرة رئيسة وعلى مجموعة من المثيرات أو الأسئلة ، يتلوها في مكان معين الاستجابات أو الإجابات ، وهذا ما يطلق عليه « التعليم المبرمج » "Programmed Instruction" .

وهذان النوعان من التعلم الذاتي ليسا متضاربين وليس أحدهما بديلاً عن الآخر لكنهما يعملان معًا لتحقيق ما يطلق عليه « يتحمل المتعلم مسئولية تعليم ذاته» .

صحيح أن كلاً منهما له مواقف خاصة ليس هنا مجال عرضها .

والرسم التالي يبين بدقة العلاقة بين هذين النوعين الخاصين بالتعلم الذاتي :

التعلم الذاتي

المعتمد على المتعلم أساسًا
وفي هذا النوع مسئولية أكبر على المتعلم في اتخاذ القرارات وفي إدارة عملية التعلم (Autonomy)

المعتمد على تنظيم المادة تنظيمًا معينًا
(كثير من التوجيهات الخاصة بالتعلم وتنظيمه موجود في المادة الدراسية (Programmed Instruction) التعلم المُبرمَج

وعلى أية حال فإن التعلم الذاتي يرتبط أساسًا بالمسئولية في عملية التعلم ، والأفراد الذين ينخرطون في هذا النوع من التعلم تُلقَى عليهم بعض المسئولية التي يقوم بها المعلمون في نمط التعليم التقليدي .

ومما ينبغي أن نلفت النظر إليه هنا هو أن التعلم الذاتي ليس درجة واحدة أو مستوى واحد ، فقد يكون في درس ، أو في عدة دروس ، أو في مقرر . .

وقد يكون التعلم الذاتي جزءًا من حزمة يجمع بين التعليم التقليدي والاستقلال في التعلم .

وهناك مصطلح آخر يرتبط بمصطلح التعلم الذاتي وهو مصطلح التعليم الفردي : Individualization .

ويُستخدَم هذا المصطلح بمعنيين يجمعان ما سبق أن ذكرنا بالنسبة لجانبي التعلم الذاتي فالبعض يرى أن التعلم الفردي هو تلك المواقف التي يقابل فيها المتعلمون بعض المواد التي أُعِدَّت إعدادًا خاصًا ، والبعض الآخر يستخدم التعليم الفردي ليصف مواقف التعلم التي تعتمد اعتمادًا كليًا على المتعلم .

وعمومًا ، يهتم التعليم الفردي أساسًا بالفروق الفردية بين المتعلمين دون الاعتماد كثيرًا على استقلالية المتعلم ؛ ففي التعلم الفردي يوجه كل طفل إلى تحقيق أقصى ما يمكنه بقدر طاقته ويتم هذا التوجيه عادة من قبل المعلمين وفي هذه الحال تكون حاجات المتعلمين قد حُدِّدَت وبناء على هذا التحديد يختار المواد التعليمية .

والخلاصة :

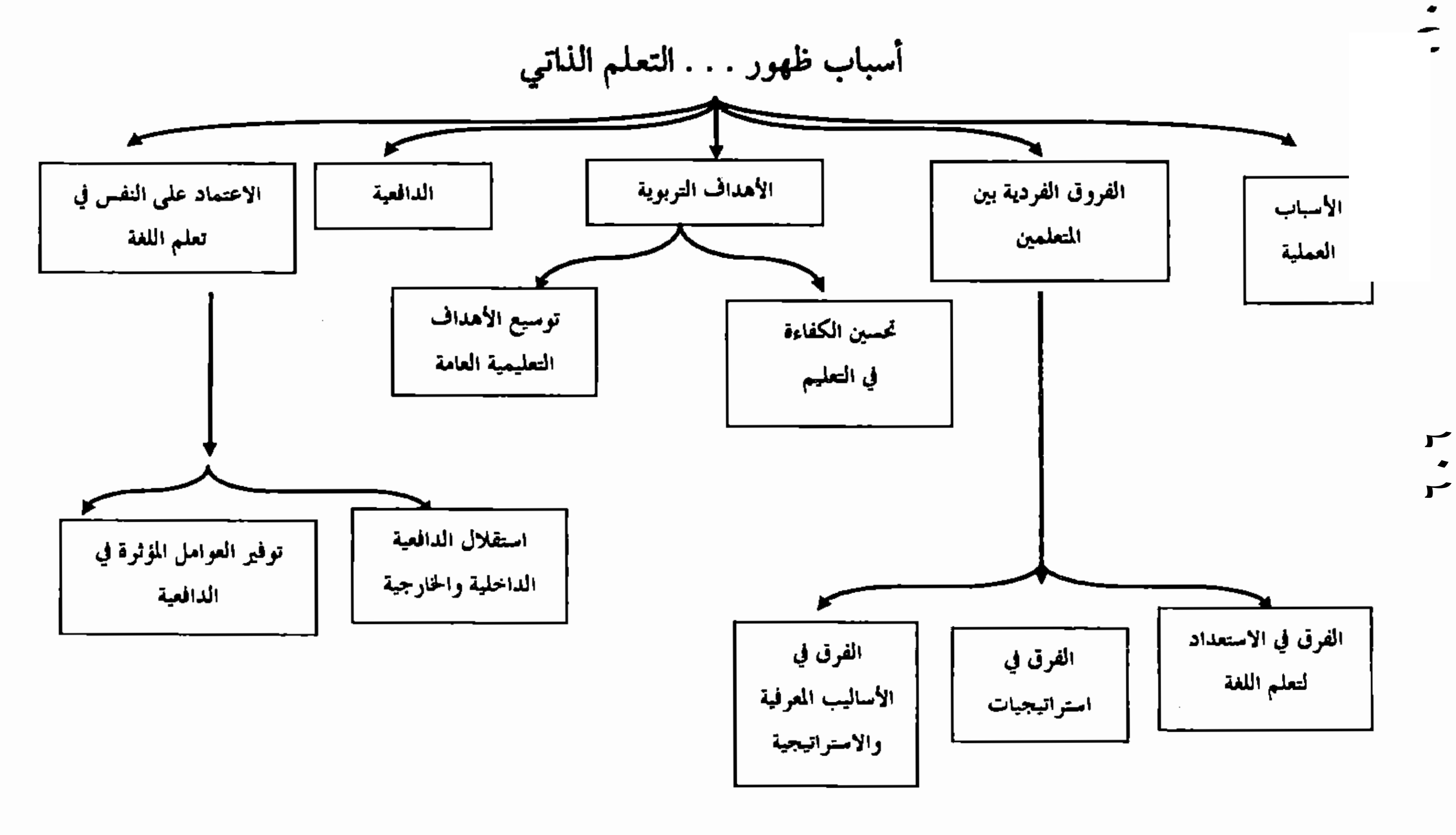
أن التعلم الذاتي قد يعني أن يقوم المتعلم بالتعلم منفردًا ولكن من الأفضل أن يُعرف التعلم الذاتي : بأنه الموقف الذي يحتمل فيه المتعلمون جوًا من المسئولية في تعليم ذواتهم ، وقد يعني ـ أيضًا ـ استخدام المتعلم للمواد المصممة لترشيده في كل خطوة من خطوات التعلم ، وتترك له قليلاً من الحرية في الاختيار ، ويمكن أن يُعرَّف التعلم الذاتي بأنه ذلك الموقف الذي يصمم فيه المتعلم مقرره الخاص ، ويتخذ القرارات بشأن الوقت والكيفية التي يقوم بها .

والسؤال الذي يطرح نفسه تلقائيًا هنا هو :

لماذا التعلم الذاتي؟

الإجابة عن هذا السؤال يشير إلى أن هناك خمسة أسباب رئيسية وعدة أسباب فرعية وراء الاتجاه نحو التعلم الذاتي والشكل يبين هذه الأسباب .

١٠.


أسباب ظهور . . . التعلم الذاتي
الأسباب العملية
الفروق الفردية بين المتعلمين
الأهداف التربوية
الدافعية
الاعتماد على النفس في تعلم اللغة
تحسين الكفاءة في التعليم
توسيع الأهداف التعليمية العامة
الفرق في الاستعداد لتعلم اللغة
الفرق في استراتيجيات
الفرق في الأساليب المعرفية والاستراتيجية
استقلال الدافعية الداخلية والخارجية
توفير العوامل المؤثرة في الدافعية

وفيما يلي نتناول تلك الأسباب العامة والتفصيلية :

أما الأسباب الخمسة الرئيسية فهي :

١- الأسباب العلمية .

٢- الفروق الفردية بين المتعلمين .

٣- الأهداف التربوية .

٤- الدافعية .

٥- الاعتماد على النفس في تعلم اللغة .

وسنقدم فيما يلي شرحًا مختصرًا لهذه الأسباب الخمسة الرئيسية وما يرتبط بها من أسباب فرعية :

- أما الأسباب العملية فالمقصود بها تلك التي تدعو المتعلم لأن يترك الدراسة ؛ كحاجته إلى المال ، أو عدم قدرته على الحضور إلى المدرسة لعائق ما ، كأن يعمل عملاً يضطره إلى الحضور جزءًا من الليل أو النهار كذلك من الممكن أن تكون المقررات المادية التي تُطرَح في المدارس لا تُناسِب الأهداف التي يسعى إليها المتعلم .
- والسبب الرئيس الثاني هو الفروق الفردية بين التلاميذ فهناك فروق في الاستعداد لتعلم اللغة ، وهناك فروق في المقررات الفكرية كما أن هناك فروقًا في الاستراتيجيات الخاصة بالتدريس ، ولمواجهة هذه الفروق الفردية وُجِد ما يُسمَّى بالتعلم الذاتي حيث أنه يسمح لكل متعلم بأن ينمو بقدر طاقته إلى أقصى ما تتيحه له ، ومن هنا كان الاتجاه إلى تفريد التعليم "Individualization" في اللغات في سبعينيات هذا القرن .

ومن المعروف أن بعض التلاميذ يتعلمون بسرعة أكثر من الآخرين ، ومن هنا لابد من استراتيجيات مختلفة لمواجهة هذه الفروق ، وتعني الاستراتيجيات الأنشطة والوسائل التي تؤدي إلى التعلم .

كذلك فإن بعض المتعلمين يختلفون في النمط الفكري العام والخاص الـذي يستخدمونه في التعلم ؛ ولذلك قد يحتاج بعـض التلاميـذ إلى اسـتخدام طريقـة معينة بينما يحتاج البعض الآخر إلى طريقة أخرى ، ومن ثَمَّ يمكن القول :

أنه ليست هناك طريقة مثلى في كل المواقف بالنسبة لكل التلاميذ .

- والسبب الثالث هو الأهداف التربوية أو المقاصـد التربويـة ؛ ويتعلـق هـذا السبب بأمرين أساسيين يتعلق أحـدهما بكفـاءة الـتعلم ، ويتعلـق الثـاني بالأهداف التربوية الأكثر عمومية ، مثل تحقيق الاستقلال وتحقيق التربيـة المستمرة .

ومعنى ما سبق أن التعلم الذاتي « يحقق للمتعلم قدرة فعالـة علـى التخطـيط وقدرة أكاديمية ، كما ينمي لديه اتجاهًا إيجابيًا نحو ما يتعلمه؛ وذلك بتشجيعه على أن يكون له دور أكبر في الـتعلم ، وعلـى هـذا يصـبح المـتعلم واعيًـا بمـا يتعلم ، أو يقرأ ومن ثَمَّ تُوجَد لديه الدافعية في التعلم» .

كذلك فإن التعلم الـذاتي مـن أهـم أسـبابه أنـه يـؤدي إلى اسـتقلال العوامل الوجدانية "Affective factor" والعوامل الوجدانية ذات أثـر مباشـر علـى تعلـم اللغات بصفة خاصة كمـا أثبتـت ذلـك كـثير مـن البحـوث ، ويُعنَـي بالعوامـل الوجدانية اتجاهات المـتعلمين نحـو اللغـة الـتي يتعلمونهـا وتُسَتْخَدم العوامل الوجدانية ـ غالبًا ـ في مقابلة العوامل التعليمية ، ويرى كثير من الباحثين أن من أهم عوامل النجاح في تعلم اللغة توافر الاتجاهات نحو هذه اللغة .

علاوة على ما سبق فإن التعلم الذاتي يـؤدي إلى تحقيـق أمـرين آخـرين في غاية الأهمية ؛ وهما هدفان تعليميان عامان :

١- تحقق الاستقلال والذاتية . "Autonomy"

٢- تحقيق الاتجاه نحو التعلم المستمر . "Continuing Instruction"

والاستقلال في التعلم يُعدُّ مـن الآن فصـاعدًا مـن أهـم مـا ينبغـي أن يعمـل النظام التعليمي على تحقيقه ؛ لأنه الوسـيلة الفعالـة والدائمـة في تنميـة إنسـانية الإنسان [illegible] وتنمية قدرته على التفكير واتخاذ القرارات الجيدة .

وأمـا بالنسـبة لتحقيـق الاتجـاه نحـو التعلـيم المسـتمر (Continuing Instruction) فهنـاك كـثير مـن العوامـل الـتي تـدعو إلى هـذا الاتجـاه في المجتمعات الحديثة ومن أهم هذه العوامل :

الضـغوط الاقتصـادية والاجتماعيـة والفرديـة ، كـذلك هنـاك الـتغيرات التكنولوجية السريعة ، ولعل من أهداف النظام التعليمي في أية دولـة هـي بنـاء المهارات الأساسية للتعلم الذاتي والتعليم المستمر لدى المتعلمين ، إذا لم يعـد في مقدور المؤسسات العلمية أن تقدم إلى المتعلمين كل ما يرتبط بـالمتغيرات السريعة والحياة المعاصرة .

أما بالنسبة للسبب الرابع للتعلم الـذاتي فهـو الدافعيـة (Motivation) وبـين الدافعية والـتعلم الـذاتي علاقـة معقـدة وتحتـاج إلى تحليـل ودراسـة ، وتشـمل الدافعية اتجاهات المتعلم نحو أصحابها وأهدافه من تعلم هذه اللغة ، كما يؤثر في الدافعيـة العوامـل الوجدانيـة (الميـول) والحـوافز أو التعزيـزات والشـعور بالرضا .

وآخر الأسـباب الرئيسة للتعلـم الذاتي هو تعليم الناس كيـف يتعلمـون ، ولا سبيل إلى ذلك إلا بأن يقوم الفرد نفسه بتدريب ذاته على التعلم ونجاح أية مدرسة لا يقاس بمدى ما خططه المتخرجون من معرفـة ، بـل بمـدى مـا لـدى هؤلاء من مهارات يستطيعون استخدامها في تحصـيل أكـبر قـدر مـن المعـارف ولذلك لما قيل لأحد المفكرين : إن فلانًا قد حفـظ كتـاب الأغـاني للأصـفهاني قال : لقد زادت نسخة من كتاب الأصفهاني ؛ أي أنـه لم يولـد مفكـر ولا عـالم ولا مبتكر ، ولا شك أن العوامل الأربعة السابقة :

- الأسباب العلمية .
- الفروق الفردية بين المتعلمين .
- الأهداف التربوية .
- الدافعية

تؤدي تلقائيًا إلى تحقيق هذا السبب الخاص من أسباب التعلم الذاتي (تعليم الناس كيف يتعلمون) .

وهناك أنواع كثيرة للتعلم الذاتي منها :

- استقلال المتعلم تمامًا عن المعلم .
- استقلال المتعلم جزئيًا عن المعلم .
- قيام التلاميذ كلهم بالتعلم عن المعلم .
- قيام البعض بالتعلم الذاتي .
- أجزاء التعلم ـ الذاتي في كل المادة . . . إلخ .
- تصنيف التعلم الذاتي بحسب المستوى التحصيلي أو العقلي للتلاميذ ، فهناك برنامج للتلاميذ الممتازين ، وآخر للمتوسطين ، وثالث للبطاء .

وخلاصة القول هنا : أننا إذا لم نكن واعين بنوع التعلم الذاتي الذي نريد فإنه يكون من غير الممكن أن نقول شيئًا ما عن المواد المفيدة أو المناسبة .

ثالثًا : متى بدأت فلسفة التعلم الذاتي؟

يُرجع كثير من الباحثين فلسفة التعلم الذاتي إلى مدارس التربية الحديثة التي بدأت مبكرة منذ نهاية القرن التاسع عشر على يد « ديوي» وزملائه ولم يكن مصطلح « التعلم الذاتي» آنذاك لكن كان التركيز في ذلك الوقت على استغلال دافعية التلميذ في التعلم في توجيهه إلى تغيير سلوكه علاوة على الاعتماد كلية على نشاطه وإيجابياته في الموقف التعليمي .

وقد ظهر مصطلح « التعلم الذاتي» متأخرًا في الخمسينيات وما تلاها بعد أن اتجه « سكنر» وزملاؤه إلى ما يسمى بالتعليم المبرمج ، والاهتمام بالتغذية المرتدة ، "Feedback" .

علاوة على اتجاه المدرسة السلوكية وعلى رأسها « سكنر» إلى التعلم الذاتي تمثلان أحد أشكاله وهو التعليم المبرمج فإن ازدياد المعرفة واتساع آفاقها

وزيادة وقت الفراغ وتعقد المجتمعات الحديثة أدت كلها إلى ظهور الأشكال المختلفة للتعلم الذاتي ، وقد ذكرت « ليزلي» في كتابها القيم « التعلم الذاتي في مجال تعلم اللغة أكثر من عشرة نماذج للتعلم الذاتي .

وقد تبنت مدارس كثيرة في أنحاء مختلفة من العالم هذا الاتجاه ؛ لذلك ظهر ما يسمى في الولايات المتحدة الأمريكية ما يسمى بالمدارس المفتوحة "Open Schools" أو التربية الحرة "Free education" وفي هذا النوع من المدارس ، وفي هذا النوع من التربية تُقسَّم المقررات عدة تعيينات "Assignments" وفي كل تعيين تحدد أهدافه ووسائل تحقيقه والأفكار والحقائق المهمة ، كذلك يشتمل التعيين على وسائل التقويم الخاصة .

وعلى كل تلميذ أن يدخل المدرسة متى شاء ويخرج منها أيضًا متى شاء وعليه أن يجلس في فصل المادة أو فصل المادة المعينة وهناك يجد المدرسين مستعدين للإجابة عن أسئلة الطلاب في التعيينات التي لديهم .

والطالب ينتقل من تعيين إلى آخر منفردًا أي غير مرتبط بأحد من أترابه وحين ينتهي من كل التعيينات المكونة للمادة يقوم المعلم باختباره فيها ، ليسمح له بعد ذلك بالانتقال إلى مستوى آخر من الدراسة أو بعدم الانتقال .

خلاصة هذا الاتجاه أن التدريس قائم كلية على « التعلم الذاتي» والمدرسون يقومون ـ فقط ـ بدور المرشد والموجه إذا احتاج الطلاب إلى ذلك .

ومثل هذا فعلت « باركهرست» في طريقتها المعروفة باسم « طريقة دالتون» إذ قسمت المواد إلى تعيينات وجعلت لكل مادة معملاً "Laboratory" يجلس فيه جميع المعلمين الذين يقومون بتدريس المادة المعينة .

غير أن التلاميذ في طريقة « دالتون» ملتزمون بجدول زمني معين ، وهم جميعًا يسيرون معًا ، ويقومون معًا ويبدءون الدراسة معًا ، وليس من حقهم الخروج أو الدخول وقتما يشاءون كما في نموذج المدارس الحرة .

لكننا نستطيع أن نقول إن التعلم الإسلامي سبق الغرب في هذا المضمار بما لا يقل عن ألف عام .

وقد كان جزءًا كبيرًا من التعليم يجري بطريقة فردية في الكتاتيب والمساجد والمدارس فيما بعد .

والكُتّاب يعتبر في نظر كثير من الدارسين المرحلة الأولى من المراحل التعليمية في الإسلام ، يليه المسجد في مرحلة متأخرة نسبيًا ثم المدرسة التي بدأت بالمدرسة النظامية في بغداد سنة ٤٥٧ هـ .

وتتحد خصائص التعليم في الإسلام وكما حددها كثير من الباحثين مثل «الأهواني» وغيره في :

١- الإنسانية .　　٢- الفردية .　　٣- الاستمرارية .

٤- الحرية .　　٥- الديمقراطية .

ويهمنا من هذه الخصائص ما يتصل بموضوع التعليم الذاتي ، هذه الخصائص هي : الفردية ، الاستمرارية ، والحرية .

وسنتناول هذه الخصائص هنا باختصار لنبين إلى أي حد كان لعلماء التربية في الإسلام فضل السبق في أهم الاتجاهات الحديثة في التربية ومنها على سبيل المثال : التعلم الذاتي .

والمقصود بالفردية هنا مراعاة طالب العلم كفرد له قدراته واستعداداته وميوله ، وهذه لها تأثيرها المباشر على تحصيله وعلى ما ينتفع به من العلم الذي يحصله ، وتطبيق هذه الفردية في التعليم الإسلامي كان يأخذ عدة أشكال نذكر منها ما يليك

١- أنه ليس هناك وقت محدد للدراسة ولم تكن هناك سنة متبعة في ذلك ؛ ... طنة ولي الأمر لتحديد وقت استعداد من في رعايته

من الأبناء لبدء التعلم . أما فيما بعد مرحلة الكُتَّاب من مراحل ، فالأمر متروك تمامًا لرغبة المتعلم وظروفه الاجتماعية والاقتصادية . . . إلخ .

٢- أن الطفل كان يتلقى في الكُتَّاب تعليمًا خاصًا يتناسب مع قدراته كما يتناسب مع مستويات تحصيله ، فالمعروف أن معلم الكُتَّاب كان يقسم الصبيان بحسب قدراتهم التعليمية ، وبحسب مستويات التحصيل وبهذا يُتَاح لكل صبي تحقيق أقصى تقدم ممكن نتيجة قدراته واستعداداته بصرف النظر عن قدرات أترابه أو رفقائه في الكُتَّاب من يحفظ القرآن وهو ابن سبع ، ومن يحفظه وهو ابن عشر ، ومن يتأخر عن ذلك بقليل أو كثير .

وكذلك كان الحال في حلقات المساجد فطلاب العلم كان لكل منهم الحرية ـ كل الحرية ـ في تحديد الحلقة التي يريد أن يدرس فيها ، لقد كان الانتقال من حلقة إلى أخرى أو من درس إلى آخر مرتبطًا أساسًا بقدرة الطالب على التحصيل أو على الاستيعاب إذ لم يُحدَّد وقت معين لتحصيل هذا الفن أو ذاك من فنون العلم والأدب ، وتُرِك الأمر تمامًا لقدرة كل طالب أو حتى ينالوا إجازاتهم المدرسية وقد ظلت الدراسة في الأزهر تتبع هذا النظام إلى وقت قريب نسبيًا . وتفريد التعليم "Individualization" أو تطبيقات مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

* * *

(٤٥)

من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية مع التطبيق على تعليم اللغة العربية

التناول العلمي لتعليم اللغة العربية للأجانب حديث نسبيًا ، بدأ منذ ستينيات هذا القرن ، بدراسات « جريس ، وسامي حنا ، وخوري ، ويونس ، وطعيمة ، وبادي » .

تناولت هذه الدراسات موضوعات متفرقة في هذا المجال ، لكن هذه الدراسات ـ لسبب أو لآخر ـ تركزت حول المواد التعليمية ، والتقويم ، وإعداد البرامج ، والمشكلات التي يواجهها الأجانب في تعلم هذه اللغة .

أما الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية ، وتطبيقها على تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية فلم تنل حظًا وافرًا من الدراسة سوى عدة مقالات ظهرت هنا أو هناك ، وتناولت طرق التدريس في اللغات الأجنبية ، وانقرائية المواد التعليمية ، ومن هنا تظهر الحاجة إلى تناول مثل تلك الاتجاهات .

ومن أهم الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغات الأجنبية الاهتمام بالجانب الثقافي في اللغة والنظر إلى اللغة على أنها وسيلة اتصال ، والاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة ، والتكامل في النظر إلى اللغة ، والاهتمام بالجانب الشفوي من اللغة ، وتنويع البرامج بحسب الأهداف .

وفي هذه الدراسة سوف نركز على الاتجاهين الأولين من هذه الاتجاهات الاهتمام بالجانب الثقافي من اللغة ، والنظر إلى اللغة على أنها وسيلة اتصال .

وفيما يلي نقدم هذين الاتجاهين ، وما يرتبط بهما من أبعاد ، وتطبيقهما في مجال تعليم اللغة العربية للأجانب .

أولاً : الاتجاه إلى الاهتمام بالجانب الثقافي من اللغة :

ما الثقافة : "culture"

تعتبر كلمة الثقافة من الكلمات التي يغمض على بعض الأفراد فهم معناها وتبين حقيقتها ؛ إذ يرى بعض الناس أن كلمة (الثقافة) مرادفه لكلمة « التعليم» أو التعلم فالفرد المثقف إذن هو الفرد المتعلم أو المتحضر ، كذلك يخلط البعض بين الثقافة والحضارة "Civilization" ـ ويجعل هذين اللفظين مترادفين؛ أي يدلان على معنى واحد ؛ مع إن الحضارة تعني في الحقيقة سيادة القانون وسيطرته على سلوك المجتمع الإنساني ، أي أن الحضارة لازمة من لوازم المجتمعات التي قطعت شوطًا لا بأس به من الرقي ، وليست الثقافة كذلك ، والثقافة كما يُعرِّفها علماء الاجتماع "Sociology" وعلم الإنسان "Anthorepology" وعلماء التربية : هي جميع ما أنتجه العقل الإنساني ، وعاش به أوله ، ويشمل ذلك اللغة والدين والعادات والتقاليد والأزياء والمباني والمواصلات . . . إلخ ، وعلى هذا يمكن القول أن كل مجتمع متحضر مجتمع مثقف وليس العكس ، حيث أن للقبائل البدائية ثقافة ، وليس لها حضارة من جنس الحضارات التي لدى الشعوب التي قطعت شوطًا من الرقي .

والثقافة العربية وليدة عوامل كثيرة تراكمت على مر السنين ، وتبلورت وأصبحت ذات خصائص متميزة ، وربما كان من أهم ما يميز هذه الثقافة أنها ثقافة روحانية وعلمية في نفس الوقت وهي ثقافة إيجابية وليست تواكلية كما يحلو للبعض أن يصفها ، وهي حضارة عربية وعميقة ، وليست سطحية كما يدعي « رينان» الفرنسي .

وإن كانت الثقافة العربية قد كبت زمنًا فذلك شأن جميع الثقافات ، ولكن المهم هي أنها تملك من عناصر القوة ما يجعلها تتغلب على عوادي الزمن وتقلبات الخطوب .

ما العلاقة بين تعلم اللغة والثقافة؟

تبرز علاقة اللغة بالثقافة من حقيقة أن اللغة جزء من الثقافة وهي (أي اللغة) عمومية من عمومياتها واللغة ظاهرة اجتماعية ، شأنها شأن جميع الظواهر الاجتماعية الأخرى التي تتغير وتتبدل وتنتقل من قول إلى آخر حسب سنن مطردة ومتتابعة .

وقد عُرِّفَت اللغة عدة تعريفات من أهمها :

أن اللغة عبارة عن رموز صوتية منتظمة بواسطتها يتفاعل أعضاء الجماعة ويتصل بعضهم بالبعض الآخر أي أن اللغة وظيفة اجتماعية .

بينما يرى البعض الآخر أن اللغة وظيفتها فكرية بالدرجة الأولى ، وهم لذلك يعرفون اللغة بأنها رموز صوتية منتظمة يعبر بها الفرد عن أفكاره للآخرين ويتلقى أفكارهم . . وأما عن علاقة تعليم اللغة بالثقافة فإننا نذكر أن الاتجاه السائد الآن في تعليم اللغات الأجنبية هو الاهتمام بتعليم الثقافة كالاهتمام بتعليم مهارات اللغة الأربعة : الاستماع والحديث والقراءة والكتابة ، ومن النادر أن نجد كتابًا يتناول تعليم اللغات الأجنبية ولا يتعرض لتعليم الثقافة أو لتقديمها ، ذلك أن الفهم الثقافي أصبح أمرًا لا مفر منه في تعليم اللغات الأجنبية وذلك بعد أن ثبت أن الخلفية الثقافية أساسية ومهمة لفهم اللغة والسيطرة عليها بل إن الفهم الثقافي يعمق ويغني فهم الفرد اللغة التي يتعلمها .

وهناك كثير من الأبعاد المتعلقة بالألفاظ وبالتراكيب التي يلم بها الفرد ومن أن يعرف مغزاها الثقافي . . خذ مثلاً كلمات مثل الخمر "Wine" ولحم الخنزير "Pork" والبيرة . . والبومة "Oul" (علامة التشاؤم) إلخ من هذا الكلام .

إن لكل لفظة من هذه الألفاظ ـ علاوة على المعنى الحرفي ـ معنى ثقافيًا آخر يضرب بجذوره إلى أبعاد تاريخية وثقافية مختلفة في المجتمعات على مستوى العالم كله .

ومن هنا لابد أن يوجد وعي ثقافي بالخلفيات التي تُكوِّن ثقافة ما وتميزها عن غيرها من الثقافات ، هذا علاوة على أن الفهم الثقافي يعتبر من أهم أهداف تعليم اللغات الأجنبية ، وسنورد فيما يلي بعض الأفكار المتعلقة بهذه القضية المهمة :

يُذكَر دائمًا من أن من بين أهداف تعليم اللغات الأجنبية زيادة التفاهم الدولي ، وذلك بتمكين الطالب من الفهم العميق لحياة الناس الذين يتكلمون اللغة الأجنبية وفهم أدبهم وفنونهم ، وقد يختلف التأكيد على هذا الهدف من فترة إلى أخرى ولكنه كان وما يزال حاضرًا في أذهان المدرسين . .

وفي عام ١٩٠٤م ذكر «يسبرسن Jespersen» في كتابه : كيف تعلم اللغة الأجنبية "How to teach a foreign language" أن الهدف الأساسي في تعليم اللغات الأجنبية يمكن أن يكون الاقتراب أو الوصول إلى ما لدى الأمة الأجنبية من أفكار وتنظيمات أو هدف أو ثقافة ، وباختصار يمكن أن يكون الهدف هو الاقتراب أو الاتصال بروح الأمة بأوسع ما تؤديه هذه الكلمة من معنى وفي عام ١٩٣٣م أعلنت جماعة «التعليم الثانوي» في ولاية «ماساشوسيتس» أن القيمة العملية الأولى لتعليم اللغة الأجنبية هي : كسر حواجز الإقليمية بين الأمة وإقامة روح الفهم العالمي والصداقة التي تقود إلى سلام العالم .

كيف يتحقق هذا الهدف؟

إن هذا الهدف لا يمكن أن يتحقق بدون التحليل الواضح لجميع العوامل التي لها دورًا في تحقيقه ، وبهذا التحليل يمكن للمدرس أخذ هذه العوامل جميعها في الاعتبار حين يقوم بتعليم اللغة الأجنبية .

وقد يعترض بعض المدرسين على ذلك قائلين : إنه ليس من مسئوليتهم تنمية الوعي لدى الطلبة باتجاهات الآخرين وعاداتهم وطرق حياتهم ، ذلك أن هدفهم الوحيد هو تعليم تلاميذهم التراكيب الأساسية للغة الأجنبية وتنمية مهارات الفهم واستخدام اللغة شفويًا أو كتابيًا . . . إن مثل هؤلاء المدرسين

يتجاهلون أو ينكرون أن اللغة لا تنفصم عن الثقافة التي يظهر فيها أن أي استخدام حقيقي للغة ، وأي قراءة لنصوصها وأي استماع إلى حديث أصحابها يضم بصورة أو بأخرى بعض الأنماط الثقافية سواء كان المدرس واعيًا بها أو غير واعٍ ، وإذا لم يتعرف المدرس هذه الأنماط ويقدمها لتلاميذه فإنه سوف ينمي لديهم بعض الأفكار الخاطئة عن الثقافة الأجنبية وعدم الفهم الواضح بل وعدم التجاوب الفكري ، إن مجرد الطلاقة في استخدام اللغة الأجنبية دون وعي بتطبيقها أو استخدامها المناسب ، إن مجرد الطلاقة هذه غير ذات معنى بل إن المهارات المستخدمة بهذه الصورة سوف تكون مهارات مصطنعة أو فارغة . لقد صاغ العالم النفسي «أوزجود Osgood» نظرية المعنى اللغوي بقوله : إن المعنى التام لكلمة أما بالنسبة لفرد ما هو نتاج المجموع الكلي للخبرات التي لدى الفرد مع الكلمة في البيئة الثقافية التي نما فيها .

كيف نعني بالثقافة في حجرة الدراسة؟

إن مجرد عرض أساليب مفككة وكلمات متفرقة لا تعطي الطالب صورة حقيقية عن الثقافات الأجنبية ولا تزوده بالفهم الثقافي المطلوب ؛ لذلك تلزم العناية التامة ببيان الموقف والظروف التي ترتبط باستخدام التراكيب والمفردات في الثقافة الأجنبية المرتبطة باللغة ، وأفضل وسيلة لذلك هي استخدام :

١- المقارنات التي يقوم بها المعلم بين ثقافة اللغتين القومية والأجنبية .

٢- الزيارات .

٣- الأفلام .

٤- الصور والرسوم والنماذج .

٥- المعارض والمتاحف .

٦- التوجيه الثقافي .

٧- المحاضرات والندوات التي يقيمها أصحاب اللغة .

ومن الممكـــن أن يتم عـــرض الثقافــة الأجنبية تحت وحـــدات دراســية أو مشروعات يقوم بها الطلبة أنفسهم مثال ذلك :

١- وحدة عادات الزواج عند العرب .

٢- وحدة الشراب والطعام عند العرب .

٣- وحدة الملابس عند المرأة العربية .

٤- وحدة الرياضة وأدوات الرياضة .

٥- وحدة الأسرة العربية وعاداتها .

٦- وحدة العبادة والدين .

٧- وحدة الزراعة.

وغير ذلك من قطاعات الحياة العربية التي تُعطي صورة حية وواضحة لدى المتعلم عن الثقافة العربية والمجتمع العربي على اختلاف بيئاته وتقاليده .

ويهدف تدريس الثقافة إلى تحقيق ثلاثة أمور أساسية هي :

٢- فهم طبيعة الثقافة الأجنبية .

٣- تقليل تعصب الفرد لثقافته .

٤- فهم البعد التاريخي للثقافة القومية والعالمية .

وفي الحقيقة تؤدي دراسة الثقافة الأجنبية إلى إخراج التلاميذ مما يسمى بالحصار الثقافي إلى رحاب وآفاق أوسع ، وفي كل هذه الأحوال من المهم جدًا أن يكون المدرس على علم كافٍ بثقافة تلاميذه لكي يكون قادرًا على المقارنة الثقافية بين اللغتين القومية والأجنبية . . . وهناك نقطة في غاية الأهمية وهي ألا يحاول المدرس أن يبرهن على أفضلية ثقافة على ثقافة أخرى ذلك أن لكل ثقافة وظائف خاصة في المجتمع ، لا يمكن أن تقوم بها في مجتمع آخر ، وعلى هذا ينبغي أن يكون تقديم المدرس للثقافة موضوعيًا وتحليليًا ومعرفيًا فقط وهناك اتجاهات في تقديم الثقافة الأجنبية :

١- تخصيص وقت لتعليم الثقافة .

٢- عدم تخصيص وقت لذلك .

ويؤخذ على الاتجاه الأول أنه يشبه تدريس المواد الاجتماعية وعلى هذا يُفضَّل الاتجاه الثاني حيث أنه يتم في إطار تعليم اللغة الأجنبية ، ومرتبطًا بها ومتكاملاً معها ، كذلك فإن الاتجاه الثاني يفضل في المراحل الأولى فمن تعليم اللغة حيث يكون الدارسين غير قادرين على استيعاب الثقافة من خلال استخدام اللغة الأجنبية التي يتعلمونها ؛ ومعنى هذا أن الاتجاه الأول (تخصيص وقت تعليم الثقافة) يمكن الأخذ به في المراحل المتقدمة من تعليم اللغة .

وفي ثقافة اللغة العربية المرتبطة بتعليم تلك اللغة قام « رشدي طعيمة » بدراسة علمية في هذا المجال ، ومن هذه الدراسة حدد الملامح الثقافية أو بتعبير أدق المعالم الحضارية في معظم البلاد العربية ومثل هذه المعالم يمكن الإفادة منها في تكوين محتوى ثقافي جيد يُعتمَد عليه في بناء مجموعة من الدروس .

ومما يلفت النظر في تلك الدراسة أن المعالم الحضارية أو المحتوى الثقافي لبعض جوانب الحياة العربية قد شمل معظم البلاد العربية (١٣ بلداً) ومن هنا يمكن لمؤلفي الكتب أن يستفيدوا من هذه الدراسة في إلقاء الضوء على بعض المعالم الحضارية والثقافية في البلاد العربية من أقصاها إلى أدناها ، ومن المهم أن تتلو هذه الدراسة دراسات أخرى تتعمق في الثقافة العربية وتقدمها إلى مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية للأجانب للإفادة منها .

ثانيًا : النظر إلى اللغة على أنها وسيلة اتصال :

وقد أدى إلى الأخذ بهذا الاتجاه في تعليم اللغات الأجنبية عدة أمور ، تجمعت فيما يلي :

١- في السنوات القليلة الماضية زاد الاتصال بين الأمم والشعوب زيادة كبيرة ومطردة نتيجة النمو في حجم التجارة ووسائل الاتصال كالتليفزيون والراديو وظهور مشروعات التعاون الثقافي والتبادل التربوي .

٢- وهناك - أيضًا - كثير من الجامعات الدولية التي تناقش عددًا كبيرًا من الموضوعات ومن المشروعات ذات المستوى العالمي .

٣- كذلك فإن هناك حاجة دائمة ومطردة لتبادل الخبراء والعلماء والأساتذة الذين يعملون في أقطار غير أقطارهم بهدف التنمية والإثراء الفكري .

ونتيجة لهذه التطورات والأسباب يقدر كثير من الناس في العصر الحاضر قيمة أن تكون لديهم معرفة واسعة للغة أخرى غير لغتهم القومية ، هذا علاوة على بروز أهمية القدرة على التحدث بلغة أجنبية ، وعلى فهمها من المتحدثين بها ، وزاد على ذلك بروز عيوب الاتجاهات القديمة في تعليم اللغات الأجنبية تلك التي كانت تركز أساسًا على القراءة والكتابة والترجمة دون العناية الكفاية بمهارات الحديث والاستماع ، وهذه الأخيرة في غاية الأهمية بالنسبة لعالم اليوم الذي يقف كل فرد فيه على عتبة الآخر .

والتأكيد الجديد على مهارات الاتصال في تعليم اللغات الأجنبية أدى إلى ظهور وبلورت ما يسمى بالطريقة الشفوية والسمعية التي تهدف إلى تنمية مهارات الاستماع والحديث أولاً كأساس لبناء مهارات القراءة والكتابة ؛ ولأن التسمية "Aural-Oral approach" تثير نوعًا من اللبس في النطق بين الكلمتين "Aural" التي تعني (سمعي) و"Oral" التي تعني شفوي . . فقد اقترح (نيلسون) تغيير ذلك الاسم إلى "Aural-lingual approach" أي المدخل السمعي اللغوي كما ذكر (بروكسي) . وستتناول فيما يلي ما ترتب على النظر إلى اللغة على أنها وسيلة اتصال من تغيرات جذرية في طرق تدريس اللغات وفي الإجراءات المختلفة التي تستخدم في هذا المجال ، وأساس هذه الطريقة (الطريقة السمعية - الشفوية) يوجد عند علماء اللغة الأمريكان ، وعلماء الاجتماع وعلماء النفس السلوكيين ، ففي العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن كانت هناك دعوى مدوية للبحث الموضوعي والعلمي للسلوك الإنساني ، وقد كان لهذه الدعوة تأثيرها على البحث في علم اللغة ، إذ اتجه في دراسة

اللغة إلى ما يسمى بالطريقة الوصفية "Descriptive method" في تناول اللغة ، كذلك حاول علماء اللغة النحويون أن يصوغوا الأنماط الصوتية والتراكيب اللغوية لكل لغة من اللغات كما لاحظوها في الواقع بدون محاولة لتكيفها لتتناسب مع إطار موضوع مسبقًا ، ومبني على قواعد اليونانية أو اللاتينية أو غيرها من اللغات .

وهذه الطريقة الوصفية في البحث اللغوي قادت إلى النظر فيما يقوله الناس بالفعل في لغاتهم القومية ، وهذا بالطبع يتناقض تمامًا مع ما كان يدعو إليه النحاة التقليديون من ضرورة البحث فيما ينبغي أن يقوله أصحاب اللغة .

وفي هذه الفترة ـ أيضًا ـ أجريت عدة بحوث قام بها علماء الأنثروبولوجي حول أنماط وأنواع السلوك الإنساني في الثقافات المختلفة ، وظهر لأمثال هؤلاء العلماء أن اللغة نشاط اجتماعي تُكتسَب عاداته من خلال التفاعل في الحياة الاجتماعية وظهر ـ أيضًا ـ أن اللغة أمر مكتسب ويخضع لعوامل معروفة في علم النفس التعليمي ، وقد أيد هذا الاتجاه ـ فيما بعد ـ علماء النفس السلوكيون الذين ذكروا أن العادات الاجتماعية ترتبط أساساً بعاملين مهمين هما : المثير "Stimulus" والاستجابة "Response" أو التعزيز "Reinforcement" ومعنى هذا أن الفرد يتعلم اللغة أساسًا حينما يسمعها ؛ فالأصوات المنطوقة هي المثير ويرتبط المثير بالاستجابة ، لكن الاستجابة لا تثبت أو تتأكد ما لم يتلوها تعزيز .

واللغة القومية على هذا الأساس سلوك متعلم يكتسبه الطفل "Lnfant" في شكله المتكلم (الشفوي) أولاً ، وقد انتقل هذا إلى تثبيت نظرية أن الطلبة يتعلمون اللغات الأجنبية بسهولة أكثر حين تظهر هذه اللغة في الشكل الشفوي أولاً قبل الشكل المكتوب .

هذا علاوة على أن الطريقة الشفوية الأذنية قد أُعطيَت دفعة قوية في أثناء الحرب العالمية الثانية حين اكتشف الأمريكان أنهم عاجزون إلى حد ما عن

الاتصال الفعال بحلفائهم في الحرب وأنهم في حاجة إلى جنود وضباط وموظفين أكثر كفاءة في استخدام اللغة الأجنبية من أجل الاتصال المباشر مع غيرهم ، ومن هنا برزت أهمية فهم المتحدث بلغته القومية ، وأهمية استخدام اللغات الأجنبية بصورة تقترب من حيث النبر والتنغيم من نطق صاحب اللغة لها ؛ ولذلك أنشأ الجيش الأمريكي بعض المدارس مستخدمًا هذه الطريقة ، وقد نجحت التجربة نجاحًا كبيرًا في السيطرة على مهارات الاتصال في اللغات الأجنبية .

وبعد الحرب اهتم مدرسو اللغات الأجنبية بهذا الأسلوب واستخدموه لتعليم اللغة الإنجليزية للأجانب في الولايات المتحدة ، وقد أعد المدرسون ذوو الخبرة بالمواد التعليمية كتبًا مؤلفة طبقًا للأسلوب الجديد في تعليم اللغات الأجنبية وكانت ١٩٥٨م هي السنة الأولى التي ظهرت فيها مواد مؤلفة لخدمة هذه الطريقة .

ولقد امتدت الآن الطريقة الشفوية الأذنية إلى كل مكان في القارات الست ، وهناك من يستخدمونها بدون تحفظ وهناك من يستخدمونها بتحفظ ما ، وعلى أية حال فإنه مع التقدُّم الذي أحرزته تكنولوجيا التعليم استخدمت الأشرطة ومعامل اللغات والسينما وغير ذلك من الوسائل في تقديم المواد الدراسية ولقد وُجد بالفعل أن هذه الأدوات مفيدة جدًا في عملية تنمية مهارات الاستماع والحديث .

أما عن المبادئ اللغوية التي طبقت وكانت وراء استخدام ظهور هذه الطريقة فهي :

١- اللغة حديث وليست كتابة .

٢- اللغة مجموعة من العادات .

٣- علم اللغة ولا تعلم عن اللغة .

٤- اللغة ما يقوله المتكلمون بها .

٥- اللغات مختلفة ومتباينة .

وفيما يلي نلقى بعض الضوء على هذه المبادئ .

أولاً : اللغة حديث وليست كتابة : تُتعَلَّم ـ عادة ـ اللغة القومية أولاً في شكلها المنطوق قبل أن يدخل إلينا شكلها المكتوب المتمثل في رموز الكتابة كذلك فإن الحديث أو الاتصال الشفوي هو الشكل الأول الذي ظهرت فيه جميع لغات العالم ، وعلى هذا فأنصار الطريقة الشفوية الأذنية يؤكدون على الاستماع والحديث كجزأين مهمين في اللغة قبل تعلم القراءة والكتابة .

وليس معنى هذا أن الطالب ينبغي أن يعرف اللغة بدقة كاملة قبل أن يتعلم القراءة ، بل يعني أن أي جزء من اللغة يقدمه المعلم ينبغي أن يسيطر عليه شفويًا أولاً ثم يُقدَّم بعد ذلك في الصورة المكتوبة ، وهذا الترتيب الاستماع والحديث والقراءة والكتابة ينبغي أن يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالفهم وبالنطق الصحيح وبما يسمى التنغيم ، وعلى هذا يرى أنصار هذا الاتجاه أن التقديم المبكر للشكل المكتوب للغة يمكن أن يكون تهديدًا للنظام الصوتي وتهديدًا كذلك للنبر اللغوي القريب من النبر القومي ، ومثل هذا المبدأ (اللغة حديث وليست كتابة) قاد بعض الناس إلى الاعتقاد بأن الشكل المكتوب للغة مهمل في هذه الطريقة ، ولكن الحقيقة أن هذا الأمر غير صحيح ذلك أن المطلوب فقط هنا هو أن يقدم الشكل الشفوي للغة على الشكل المكتوب .

ثانيًا : اللغة مجموعة من العادات :

اللغة مثلها مثل العادات الاجتماعية الأخرى التي يكتسبها الطفل في مجتمعه، لقد تأثر علماء هذه الطريقة بنظرية الاشتراط الإجرائية التي كان من أنصارها «بافلوف وسكينر» . . وطبقًا لهذه النظرية يتم اكتساب العادات حينما تُتبَّعُ الاستجابة بما يسمى بالمكافأة أو التعزيز .

ثالثًا : علم اللغة ولا تعلم عن اللغة :

وهذا المبدأ ثورة ضد طريقة القواعد والترجمة حيث يوجد في هذه الطريقة تركيز متزايد على مناقشة مبادئ القواعد واستثناءات هذه المبادئ ومن المعروف أن التدريبات الشفوية في طريقة القواعد والترجمة لا تنمي مهارات اللغة الشفوية .

ويعني مبدأ (علم اللغة ولا تعلم عن اللغة) أن دراسة القواعد وسيلة لغاية ؛ وهي الاستخدام الفعال للغة من الناحيتين الشفوية والكتابية والقواعد بهذا تبدو وأكثر فائدة وأكثر إيجابية .

رابعًا : اللغة ما يقوله المتكلمون بها :

ويعني ذلك المبدأ أن التراكيب التي يتعلمها الطلبة بالطريقة السمعية الشفوية هي التي يسمعونها حولهم في الحياة اليومية في الوطن الذي تستخدم فيه اللغة ، ويتغلب مثل هذا الاتجاه على التراكيب الصناعية التي تُقدَّم في كثير من الكتب المقررة المستخدمة في تعليم القواعد ، إذ أن مثل هذه التراكيب الصناعية تثبت أنها ذات فائدة قليلة من الناحية العملية وذات فائدة قليلة ـ أيضًا ـ في الحياة اليومية والاتصال بالناس الذين يستخدمون اللغة .

وفي الحقيقة تُفضَّل في الطريقة السمعية الشفوية المواد التي ترتبط إلي حد كبير بمواقف الحياة اليومية ، ومثل هذه المواد يستخدم فيها الحوار .

خامسًا : اللغات مختلفة ومتباينة :

لقد رفض علماء اللغة النحويون الفكرة القائلة بالنظام النحوي العالمي الذي يمكن أن يكون إطارًا لتنظيم الحقائق المتعلقة بجميع اللغات ، إن هؤلاء العلماء (علماء اللغة النحويين) قد حللوا كل لغة طبقًا لعلاقاتها اللغوية الفريدة؛ ولأن معظم الصعوبات بالنسبة لمتعلم أي لغة أجنبية تمكن في هذه النقاط المختلفة بين لغة وأكثر فإن مواد الطريقة السمعية الشفوية صُمِّمت بقدر الإمكان لتبرز مشكلات اللغة الأجنبية التي تختلف فيها عن اللغة القومية ،

ولذلك نجد أن مواد الطريقة الشفوية تعطي أهمية خاصة لمواطن الاختلاف والتقارب بين اللغتين (لغة الطالب القومية واللغة الأجنبية التي يتعلمها) .

ومن هنا نستطيع القول : إن هناك اختلافًا أساسيًّا بين تقديم القواعد في الطريقة الشفوية وتقديمها في طريقة القواعد والترجمة فتقديمها في الشفوية يتبع التنظيم الذي نسميه في المناهج بالتنظيم السيكولوجي ؛ أي التنظيم الذي يعتمد على حاجات الطالب المباشرة بينما يُتَّبع في طريقة القواعد والترجمة مما يُسمَّى بالتنظيم المنطقي الذي يخضع لقانون المادة نفسها أو لمبادئ المادة المتعلمة .

نظرية الإدراك الفكري والانتقادات الموجهة إلى الطريقة السمعية والشفوية :

إن أحدث الاتجاهات في تدريس اللغة الأجنبية يطلق عليه ما يسمى بنظرية الإدراك الفكري ؛ وقد وجه أصحاب هذه النظرية جل همهم إلى نقد الطريقة « نظرية الشفوية » وإلى الإفادة من علم النفس المعرفي أو الإدراكي ، والإفادة - أيضًا - اتجاه « تشوسكي Chomosky » في النحو وقد ذُكِر في قاموس التراث الأمريكي "The American heritage dictionary" .

إن الإدراك الفكري أو التفكير "Cognitive" هو العملية العقلية أو القدرة العقلية التي تُحصَّل بها المعرفة ، ولها عدة خصائص أساسية :

- **أولاً** : التفكير عملية .
- **ثانيًا** : وهذه العملية عقلية .
- **ثالثًا** : وهذه العملية هادفة .
- **رابعًا** : وهذه العملية (التفكير) داخلية .

- **خامسًا** : وهذه العملية يتحكم فيها المتعلم في النهاية حتى لو كانت هذه العملية واقعة تحت تأثير ضغوط خارجية ، وفي هذه النظرية ينظر إلى العقل

على أنه أداة نشطة في عملية التفكير والتعلم ، وهذا يعني أنه ليس هناك متعلمون سلبيون ، وبهذا المعنى - أيضًا - يحتاج التعلم إلى اشتراك عقلي إيجابي من جانب المتعلم .

وقد ذكر أصحاب نظرية الإدراك الفكري كثيراً من الانتقادات التي وُجِّهت إلى هذه الطريقة (الطريقة الشفوية - الأذنية) وذكروا أن الحماسة المتزايدة لاستخدام الطريقة الشفوية خبت جذوتها في النصف الثاني من الستينيات ، واعتمدوا على ذلك :

١- رأى المدرسين .

٢- أصحاب نظرية القواعد الانتقالية التوليدية[1] .

٣- علماء النفس المعرفون .

(١) رأي المدرسين :

ذكر بعض معلمي اللغات الأجنبية الانتقادات التالية ضد استخدام الطريقة الشفوية - الأذنية .

١- الاعتماد على الإذن فقط في بداية تعليم اللغة يمكن أن يعوق بعض التلاميذ الذين هم أكثر اعتمادًا على أبصارهم .

٢- يجد المدرسون أنه من المستحيل حذف اللغة الأم من الفصل ، وهم يشعرون أن مثل هذا الإجراء لا مبرر له .

٣- أن تجنب أي مناقشة في القواعد حتى تتعلم التراكيب جيداً . إضاعة للوقت ومحبط للتلاميذ .

٤- التكرار المستمر المطلوب في التعلم يؤدي أحيانًا إلى الملل ويضيف جهدًا عضليًا ملحوظًا على المدرس .

---

(١) نظرية القواعد الانتقالية التوليد "Transformational generative grammar theory"

٥- يحتاج الطلبة في تعليمهم اللغات الأجنبية أن يعرفوا ماذا يتعلمون ولماذا؟

(٢) علم النفس المعرفي أو الإدراكي :

يُنظَر في علم النفس السلوكي إلى التعلم على أنه : عملية اكتساب سلوك جديد عن طريق الشرط أو المثير والمكافأة أو التدعيم أي أن العاملين الأساسين هنا المثير والمكافأة ، وعلى هذا فكما يُفهَم من هذه النظرية فإن العقل صفحة بيضاء عليها يرسم الارتباط بين المثيرات والاستجابات ، ومثل هذا الاتجاه في عملية التعلم يؤكد النظرية الميكانيكية والخارجية أو يؤكد على العوامل خارج المتعلم إنها ميكانيكية يصبح فيها اختيار المثير وتعزيزه عملية آلية صرفه وعلى أية حال فإن علم النفس المعرفي (الإدراكي) لا يقبل وجهة النظر السلوكية ؛ لأن مصطلح التفكير عندهم يتضمن النشاط والعمليات العقلية، وللعقل دور مهم في تحصيل المعرفة الجديدة ؛ أي أن التعلم في نظرهم يتأثر أساسًا بما يدور داخل عقول الأفراد وبما يدور خارجهم ، فالعقل ليس صفحة ملساء ؛ وإنما هو أداء أساسية أو محدد أساسي في اكتساب وتخزين المعرفة .

ومن أشهر علماء النفس المعرفيين (أوزوبل) (Ausubel) في كتابه «علم النفس التربوي» ؛ إذ يؤكد هذا الرجل على الفرد في عملية التعلم ويؤكد من هذا الفرد على العقل ، ويقول : إن هناك نوعين من أنواع التعلم تعلم الصم أو الحفظ ، وتعلم الفهم ؛ فتعلم الحفظ أساسه التلقين والتكرار ، أما تعلم الفهم فأساسه نشاط الطالب وإيجابياته ، وعلى هذا فإن التعلم ينبغي أن يكون ذا معنى والمتعلم ينبغي أن يفهم ما يتعلمه .

(٣) أصحاب نظرية القواعد الانتقالية التوليدية :

في كتاب «تشومسكي «التركيب النحوي» "Synfactic structure" الذي طبع سنة ١٩٥٩م ذكر «تشومسكي» أن اللغة أكثر تعقيدًا مما ذكر أصحاب

الطريقة السلعية الشفوية وهو لهذا يرفض النظرية السلوكية في التعليم أي في تعلم اللغة بصفة خاصة ودعم (أي تشومسكي) وجهة النظرية العقلية أو الفكرية في تعليم اللغة ، وفي نظرية « تشومسكي » ذكر أنه ينبغي أن تكون القواعد قادرة على توليد أو إيجاد جميع الجمل المقبولة لدى أبناء اللغة . . وفي نفس الوقت ينبغي أن تكون القواعد محدودة ؛ حتى يمكن للدارس أن يسيطر على النظام الضروري وبخاصة من الناحية التركيبية .

ومن تفسير «تشومسكي» لتعلم اللغة ظهر ما يلي :

١- استخدام اللغة مرتبط بالقواعد ؛ فمعرفة المتحدثين باللغة مبني على مجموعة محدودة من القواعد ، وهم يستخدمونها (أي أصحاب اللغة) في فهم وإنتاج كثير من التركيب غير المحدودة .

٢- اللغة مختلفة حتى لدى أبنائها ، والمتحدثون باللغة يخلقون دائمًا قوالب منطوقة لم تُسمَع من قبل .

٣- بناءً على ما سبق هناك فرق بين ما نقوله بالفعل وبين معرفة قوله . لذلك فهناك مصطلحان مستخدمان : القدرة "Competence" والكفاءة : "performance" فالقدرة هي معرفة المبادئ والكفاءة هي استخدام هذه المبادئ .

٤- تحليل الجمل يُبنَى على أمر أساسي هو أن هناك ما يسمى بالتركيب السطحي ؛ وهو ما نسمعه أو نقرأه أما التركيب الداخلي فيتعلق بالمعنى.

وجهة نظر الخبرة :

ذكر « ديل لانج Dale Lange» تعقيبًا على هذه المناقشات الدائرة والحامية أن كلا الجانبين (المدرسة الشفوية والمدرسة الفكرية) قد اهتم بناحية وتغاضى أو أهمل ناحية أخرى . والرسم التالي يبين نوع الخطأ الذي وقع

فيه أصحاب هذه الطريقة الشفوية الأذنية وأصحاب الطريقة الفكرية ، كما يبين هذا الرسم الحدث اللغوي وانتقال الرسالة من المتحدث أو الكاتب إلى السامع أو القارئ .

النية أو القصد ـ التفسير .

اختيار الرمز ـ الفهم .

النطق ـ الاستماع .

الرسالة

ذكر «ديل لانج» أنه في الحدث اللغوي يقابل النية لدى المتحدث التفسير لدى المستمع ويقابل اختيار الرمز لدى المتحدث الفهم (لدى المستمع ويقابل النطق لدى المتحدث الاستماع لدى المستمع) .

فإذا نظرنا إلى هذا الرسم وجدنا أن أصحاب نظرية الإدراك الفكري يركزون على الجانبين الأولين (النية والتفسير ـ وجانب التفسير والفهم) ؛ وهم بذلك يهملون النطق والاستماع .

أما المدافعون عن الطريقة الشفوية الأذنية فهم يركزون على الجانب الأخير (النطق والاستماع) ؛ وعلى ذلك فلكي ندرس الحدث اللغوي دراسة جيدة يجب أن نضع في اعتبارنا هذه الجوانب الفكرية وهذه الجوانب العملية .

أي جانب القدرة : "competence" وجانب الكفاءة "Performance" أو الجانب الفكري والجانب العملي من المهارات اللغوية .

ومن العيوب الظاهرة في تعليم اللغة العربية للأجانب استخدام الطرق التقليدية في تقديم المواد التعليمية وتنظمها ، والطريقة التي ساد استخدامها في العقدين السابقين طريقة القواعد والترجمة . "Grammar translation" والمحاولات التي تُبذَل لتدريب الطالب على تطبيق القواعد والاستثناءات في هذه الطريقة (طريقة القواعد والترجمة) يتم ـ في الطالب ـ على أشكال صناعية في اللغة بل إن بعض هذه الأشكال نادرًا ما يحدث أو يُستخدَم وبعضها قديم وبعضها قليل الاستخدام واللغة المتعلمة ـ غالبًا ـ هي اللغة الأدبية والمفردات

تقدم منفصلة ، وفي بعض الأحيان تُقدَّم المفردات المبهمة والغامضة ، ودور الطالب في حجرة الدراسة دور سلبي ، وفي هذه الطريقة لا تُعطَى أهمية تذكر للنطق الدقيق أو التنظيم أو لمهارات الاتصال ، وعلى العكس من ذلك هناك تأكيد زائد على معرفة القواعد واستثناءاتها ، وعلى هذا كان هناك ضعف بَيِّن في التدريب على استخدام اللغة ليعبر الفرد عن نفسه مستخدماً أفكاره هو .

وفي أواخر العقد الماضي وإلى الآن هناك اتجاه في معظم مراكز تعليم اللغة العربية في الوطن العربي ـ بصفة خاصة ـ إلى الاعتماد على الطريقة الأكثر حداثة في تعليم اللغات الأجنبية مثل طريقة القراءة "Reading method" والطريقة المباشرة "Direct Method" والطريقة الشفوية السمعية "Audral - lin oral Approach" وقد حدث هذا التحول في النظر إلى طريقة التدريس نتيجة الاتصال الثقافي بأوربا وأمريكا والبعثات التعليمية وظهور بعض الدراسات العلمية ، ونتيجة لبعض التدريبات العملية التي أجريت بمعهد الخرطوم الدولي اللغة العربية .

وأيًا كان السبب فإن أحدث الكتب الدراسية التي أُعدَّت لتعليم اللغة العربية للأجانب الكبار في المستوى الأول قد اعتمد على الطريقة الأذنية ـ الشفوية والتعديلات التي طرأت عليها نتيجة الجهود التي بذلها علماء النفس المعرفيون والتي بذلها «تشومسكي» وتلاميذه فجمعت هذه الطريقة بين أمرين :

١- الاهتمام بعملية الاتصال في تعليم اللغة العربية .

٢- الاهتمام بالتراكيب والمبادئ التي تحكم هذه التراكيب ، ذلك الكتاب هو الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية للأجانب،الجزء الأول الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في نهاية عام ١٩٨٣م .

ولعل الأخذ بهذا الاتجاه في طريقة التدريس في تعليم اللغة العربية للأجانب يفتح الباب لمزيد من التطوير في هذا المجال بأبعاده المختلفة .

* * *

المراجع

أولا : المراجع العربية :

١- أحمد حسين اللقاني : مستويات السهولة والصعوبة في لغة كتب التاريخ بالمرحلة الإعدادية ، القاهرة ، مكتبة سعيد رأفت ، ١٩٨٠م .

٢- أحمد زينهم أبو حجاج : برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا ، ١٩٩٦م .

٣- أحمد الضوي سعد : دراسة تقويمية لأداء معلمي العلوم الدينية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة لتدريسها ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٣م .

٤- إبراهيم محمد الشافعي : التربية الإسلامية وطرق تدريسها ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٠م .

٥- إحسان شعراوي : فتحي علي يونس ، مقدمة في البحث التربوي ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٤م .

٦- جامعة الدول العربية : المؤتمر الثقافي العربي الأول ، الجزء الأول ، القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٨م .

٧- حمدة حسن السليطي : برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية ، ١ ، ٢ ، ١٩٩٥م.

٨- رشدي أحمد طعيمة : الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكة المكرمة ، معهد اللغة العربية ، ١٩٨٢م .

٩- سعيد إسماعيل علي :التعليم الثانوي ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩م .

١٠- سراج محمد وزان : الكفايات النوعية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣م .
١١- السعيد محمد بدوي ، فتحي علي يونس : الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٣م .
١٢- سلطنة عمان : نظم وبرامج إعداد المعلم في بعض الدول العربية والأجنبية ، مسقط ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٤م .
١٣- عبد المجيد حمروش : تقويم منهج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بالتعليم العام ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٣م .
١٤- فتحي علي يونس : الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٤م .
١٥- فتحي علي يونس : تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٨م .
١٦- فتحي علي يونس : محمود الناقة ، أساسيات تعليم اللغة العربية ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٠م .
١٧- فتحي علي يونس وآخرون : منهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية ، أبو ظبي ، وزارة التربية والتعليم ، مطبعة الإدارة العامة للتعليم الفني ، ١٩٨٢م.
١٨- فتحي علي يونس : دليل المعلم إلى الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٣م.
١٩- فتحي علي يونس : اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال ، والمدرسة الابتدائية ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٤م .

٢٠- فتحى على يونس : استرتيجات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانويـ ، القاهرة ، مطبعة السلام ، ٢٠١٣م .
٢١- فتحى على يونس : تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار) القاهرة ، مطبعة السلام ، ٢٠١٣م .
٢٢- فدوى أحمد الشامي : الكفايات التربوية الأساسية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٩م .
٢٣- فكري حسن ريان : التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٦م .
٢٤- فهيمة سليمان : تطوير برنامج إعداد معلم الجغرافيا في كلية التربية في ضوء الكفايات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٧م .
٢٥- فؤاد البهي السيد : أسس وقواعد الكتابة السهلة الواضحة ، آراء في التعليم الوظيفي للكبار ، العدد الثالث ، يناير ١٩٧٢م .
٢٦- محب الدين أبو صالح : مناهج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية والجمهورية العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٠م .
٢٧- محب الدين أبو صالح : تقويم مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الجمهورية السورية ، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٧م.
٢٨- محمد أمين المفتي : مستوى أداء تلاميذ المرحلة الأولى في المسائل اللفظية والعوامل المؤثرة عليه ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣م .
٢٩- محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٧٤م .

٣٠- محمد صلاح الدين مجاور : فتحي الديب : المنهج المدرسي ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٧٤م .
٣١- محمد عزت عبد الموجود وآخرين : أساسيات المنهج وتنظيماته ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١م .
٣٢- محمد عزت عبد الموجود ، فتحي علي يونس ، محمود الناقة ، أساسيات المنهج وتنظيماته ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١م .
٣٣- محمود كامل الناقة ، ورشدي أحمد طعيمة : الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بلغات أخرى ، مكة المكرمة معهد اللغة العربية ، ١٩٨٢م .
٣٤- مركز سرس الليان : التعليم الأساسي في مصر ، آراء ، عدد خاص ، ١٩٨١م .
٣٥- المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي : الأهداف العامة للتعليم الثانوي ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٨م .
٣٦- مصطفى محمد متولي : تقويم التجارب المستحدثة في تنويع التعليم الثانوي في ضوء أهدافها ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٩٥م .
٣٧- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية ، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٤م.
٣٨- منصور حسين ، يوسف خليل : التعليم الأساسي ، القاهرة ، مكتبة غريب ، ١٩٧٨م .
٣٩- منى إبراهيم اللبودي : صعوبات القراءة والكتابة ، تشخيصها واستراتيجيات علاجها ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق ، ٢٠٠٥م .
٤٠- وزارة التربية والتعليم : التعليم الابتدائي ، القاهرة ، مطابع دار سعد ، مصر، ١٩٥٦م .

٤١- وزارة التربية والتعليم : منهج المرحلة الابتدائية ، أبو ظبي ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٢م .
٤٢- وزارة التربية والتعليم : مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٣م .
٤٣- وليد الكندري : تقويم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء الكفايات التربوية اللازمة لهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٩م .
٤٤- يوسف خليل : التعليم الأساسي في إطار خصائص واتجاهات المجتمع المصري ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية ، ١٩٨١م .

* * *

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1- Adamson, H . Academic Competence . New York, Macmillan Co, 1997.

2- Birkmaier Emma A . Research on Teaching Foreign Language . Second Handbook of research on reading . New York, Raus, Mc Naily Co, 1973.

3- Bock and Others, Modern Elementary School Curricular, 2nd, Ed, Minnesota, Prentice-Hill, INC ., 1970, p .12.

4- Bond Guyl, Teaching the child to read . 3^{rd}, ed . New York, McGraw - Hill Book, Co, 1964.

5- Boyer, Ennest, High School, New York, Harper and Row Publishers, 1986.

6- Brooks Nelson . Language and language learning, second Edition, New York, Harcourt, Brace and World . 1964.

7- Carter Homer and D . M . Diagnosis & Treatment of the disabled Reader, New York Macmillan, Co ., London, 1970.

8- Coleman and Others, High School Achievement, New York, Basic Book Inc Publishers, 1982.

9- Crow, Lester . The student teacher in the elementary school . New York, David Mckay Co, 1995.

10- Dechant Emerald . V . : Improving the Teaching of Reading, New York, Prentice - Hall, INC, (1964).

11- Dickinson Leslie : Instruction in Language Learning, Cambridge University Press 1987.

12- Duane James (editor) : Individualized Instruction . New Jersey, Englweed Cliffs, 1973.

13- Gates . A . : Interest and Ability in Reading, New York, the Macmillan Co (1951).

14- Giscuodo Nicholas : Exploring the Value of Basel - Readers . Issues and Innovations in the teaching of Reading.
15- Gray William . S, the teaching of reading and writing, Paris, UNESCO, 1973.
16- Gronland Norman, Measurement and Evaluation in teaching, 3rd . Ed, New York, Macmillan C O, 1976, P . 13.
17- Hanna Saui A . A select of Arabic textbooks and Instruchtion Materials Utah, University od Unah 1972.
18- ...., quantitative Measurement of Errors in Reading Arabic M .I* .J . Vol (XLVIII), October 1964.
19- Harris Allbert . How to increase reading ability . 3rd ed . New York, Longmans, Green &Co ., 1956.
20- Hester Kathleen . B . : Teaching Every Child to Read . Second Edition . New York, Harper and Raw (1964).
21- Hildreth G . : Teaching Reading . New York, Holt and Co .(1959).
22- Huck Choalatte . S . : The Changing Character of Basic Reading Material . Issues and Innovations in the teaching of Reading.
23- Inskeep, James . A comparison of Several Methods of Estimating Readability . Minnesota, PH D . Dissertation, Univ . of . Minnesota, 1960.
24- Khaury Joseph . Arabic Teaching Manual with an Analusis of the Major problems American High School Stucents Face in Learning Arabic . Ph .D . Dissertation University of Utah, 1961.
25- Klare George . R . : The measurement of Readability, Ames, Iowa, Iowa State university Press (1963).
26- Lapp Diane and James Flood . Teaching Reading to Every Child, New York, Macmillan Publising Co ., 1976
27- Lewis James, A contemporary Approach to Nonreader Education New York, Parker Publishing Co, 1969.

28- Nsse . In service education . Chicago, 1997.
29- PETTER Hermall and others . Innroduction to Teaching, New York, The Mamillanm co, 1963.
30- Petty Walter & D . Petty & M . Beching, Experience in Language, Boston, Allyn & Bocon Inc ., 1973.
31- Pratt David . Curriculum, Deaign and Development New York, Harcourt Braee, INC . 1980.
32- Razek, Taher . System approach to teacher training and curriculum development . Paris, Unesco, 1972.
33- Ribbins, Peter . Delivering the National Curriculum, Subjects for Secondary Schooling, London, Longman, 1992.
34- Rivers Wilga, M . Teaching Foreign Language Skills . Chicago . The University of Chicago Press, 1972.
35- Saylor G . and Others . Curriculum Planning . New York, Holt, Rinehart and Winston, 1989.
36- Tanner Daniel and laurel N . Tonmer . Curriculum, New York , 1980.
37- Tinker Miles and Constance M . : Teaching Elementary Reading . Third Edition, New York, Meredith Corporation (1968).
38- Valette Rebecca . Maderm Language Teaching . New York, Harcuart Brace and World . INC . 1976
39- Yoakam G . : Basal Reading Instruction . New York, Mc Graw . Hill Book Co, (1955).
40- Younus . Fathi . Curriculum For the teaching Of Avabicas Asa Second Language at the Begihning Level . Univ Of Minnesota, college Of Education (1997).

* * *